

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ediana Torres Freitas Larruscain

**GRUPO VOCAPAMPA: NARRATIVAS SOBRE SABERES  
PROFISSIONAIS DE MUSICODOCENTES**

Santa Maria, RS  
2021

**Ediana Torres Freitas Larruscain**

**GRUPO VOCAPAMPA: NARRATIVAS SOBRE SABERES PROFISSIONAIS  
DE MUSICODOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio

Santa Maria, RS  
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Larruscain, Ediana Torres Freitas  
Grupo VocaPampa: Narrativas sobre saberes  
profissionais de musicodocentes. / Ediana Torres Freitas  
Larruscain.- 2021.  
138 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio Bellochio  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Musicodocente 2. Saberes profissionais 3. Grupo  
vocal VocaPampa I. Bellochio, Cláudia Ribeiro Bellochio  
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, EDIANA TORRES FREITAS LARRUSCAIN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

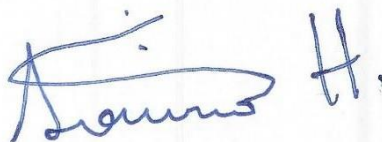
**GRUPO VOCAPAMPA: NARRATIVAS SOBRE SABERES PROFISSIONAIS  
DE MUSICODOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 04 de novembro de 2021**



**Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**



**Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra. (USFM)**



**Viviane Beineke, Dra. (UDESC)**

**Santa Maria, RS  
2021**

## DEDICATÓRIA

*À vó Eloir, meu anjo da guarda.  
Aos meus pais e minha irmã, todo meu amor e minha força.*

## AGRADECIMENTOS

Neste dia em que termino as últimas correções do meu texto reflito sobre o meu processo de pesquisa e todos os momentos que passei durante o mestrado. Este curso me proporcionou descobrir que dentro de mim existe uma pesquisadora, uma professora de música e musicista com sede de conhecimento e com vontade de fazer com que a educação musical e a profissão de professor sejam mais valorizadas. A escrita deste texto e todas as atividades que envolveram o término deste mestrado me fizeram crescer como profissional e como pessoa, mais paciente, resiliente, empática e amorosa. Tive que reconhecer minhas falhas e fraquezas para tentar superá-las. Posso dizer que me tornei uma pessoa melhor, mais forte e preparada para os desafios que a minha profissão me traz e ainda me trará. Nestes momentos que estamos vivendo isolados, longe dos amigos e colegas, precisamos criar subsídios para sobreviver neste país, diante de um governo que não valoriza a educação e nega a ciência em todos os momentos.

Essa força surge do conhecimento.

A luta pela existência começa na educação.

Me orgulho muito de ter produzido este trabalho e sentir que, com ele, evolui profissionalmente e pessoalmente. Mas tudo isso não seria possível sem a ajuda de pessoas especiais na minha vida.

Agradeço a toda minha família, em especial ao meu pai Edilacir, que também é meu colega e minha maior fonte de inspiração, juntamente com minha mãe Adriana, por me ensinarem sobre o amor incondicional, sobre respeito e perseverança. À minha irmã Eliana pelo companheirismo ao longo de toda minha vida. À Dani, pelas longas conversas e desabafos.

Agradeço a minha orientadora Cláudia por me apoiar e me ensinar, acreditando em mim e no meu potencial de construir um trabalho significativo.

Agradeço às professoras Ana Louro Hettwer, Viviane Beineke e Luciane Garbosa pela leitura atenta e generosa, pelas contribuições na qualificação, que ajudaram a construir estas reflexões.

Agradeço à UFSM, por ter me acolhido desde 2012 como aluna de graduação, até agora, quando concluo meu mestrado.

Agradeço ao PPGE e ao grupo FAPEM, por construírem espaços de construção de conhecimentos e mobilização de saberes profissionais para minha formação e dos meus colegas.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa e minha permanência em Santa Maria, para que terminasse meus estudos.

Um enorme agradecimento aos meus amigos e colegas Gabriel Zeppe, Josemar Dias, Júlio Pereira, Matheus Lameira e Ricardo França, por aceitarem compartilhar suas experiências de vida com tantos detalhes e com muito carinho e generosidade e pela amizade nos momentos bons e ruins.

Agradeço ao meu psicólogo Vinicius Lobato por exercer seu trabalho com tanto profissionalismo, generosidade e ética.

Agradeço aos meus amigos Marcela, Marcella, Jaqueline, Pedro, Rodrigo, Fabricio, Vinicius, Danrlei e Laura, pelas conversas, videochamadas, cervejas, festas, jantas e todos os momentos que precisei deles, sempre me encorajando e me lembrando que sou capaz de fazer tudo o que eu quiser fazer e ser quem eu realmente sou.

Agradeço à Zuri pela sua existência.

À TODES minha gratidão eterna!

## ME CURAR DE MIM

Composição: Flaira Ferro

Sou a maldade em crise	Eu me rendo da vaidade
Tendo que reconhecer	Que destrói as relações
As fraquezas de um lado	Pra me encher do que importa
Que nem todo mundo vê	Preciso me esvaziar
Fiz em mim uma faxina	Minhas feras encarar
E encontrei no meu umbigo	Me reconhecer hipócrita
O meu próprio inimigo	Sou má, sou mentirosa
Que adocece na rotina	Vaidosa e invejosa
Eu quero me curar de mim	Sou mesquinha, grão de areia
Quero me curar de mim	Boba e preconceituosa
Quero me curar de mim	Sou carente, amostrada
O ser humano é esquisito	Dou sorriso e sou corrupta
Armadilha de si mesmo	Malandra, fofqueira
Fala de amor bonito	Moralista, interesseira
E aponta o erro alheio	E dói, dói, dói me expor assim
Vim ao mundo em um só corpo	Dói, dói, dói despir-se assim
Esse de um metro e sessenta	Mas se eu não tiver coragem
Devo a ele estar atenta	Pra enfrentar os meus defeitos
Não posso mudar o outro	De que forma, de que jeito
Eu quero me curar de mim	Eu vou me curar de mim
Quero me curar de mim	Se é que essa cura há de existir
Quero me curar de mim	Não sei, só sei que a busco em mim
Vou pequena e pianinho	Só sei que a busco
Fazer minhas orações	Me curar de mim



## RESUMO

### GRUPO VOCAPAMPA: NARRATIVAS SOBRE SABERES PROFISSIONAIS DE MUSICODOCENTES

AUTORA: Ediana Torres Freitas Larruscain

ORIENTADORA: Cláudia Ribeiro Bellochio

Essa dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes – LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e ao grupo de estudos Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). O tema desta pesquisa foi sendo construído a partir de percepções pessoais acerca de saberes profissionais percebidos, durante os ensaios, em discussões e produções vinculadas ao desenvolvimento do trabalho musical do conjunto vocal à *cappella*, Grupo Vocal VocaPampa em que participo. O Grupo é formado por músicos e professores de música, os quais entendo ser musicodocentes. Cada integrante possui uma atividade específica relacionada à docência em música, quer na educação básica, no ensino de instrumento musical ou no ensino superior. O objetivo geral da investigação foi compreender os saberes profissionais mobilizados pelos integrantes do VocaPampa, a partir de suas narrativas orais e de minhas percepções investigativas sobre este processo. A pesquisa tem como objetivos específicos apresentar o grupo e os seus modos de produção musical e de performance, entender a presença do grupo na vida musicodocente de seus integrantes e discutir os saberes musicais e da docência e suas inter-relações na construção dos saberes profissionais. A revisão de literatura baseia-se nos estudos de Caria (2017), Ramos (2014) e Junckes e André (2012) a respeito do saber profissional, e de Gauthier et al. (1998), Tardif (2012), Pimenta (1999) e Weber (2014) acerca dos saberes da docência, de um modo geral e da performance em música. O trabalho se insere na abordagem qualitativa e tem como procedimento metodológico a pesquisa narrativa (SOUZA, 2014). A produção de dados foi trilhada pela entrevista narrativa (MUYLEAERT et. al., 2014). A partir do estudo, concluiu-se que o VocaPampa atua como espaço complementar para pensar a docência em música e a performance. Os saberes profissionais são produzidos e inter-relacionados nos momentos de ensaios e apresentações do grupo, os quais possibilitam a socialização profissional e a construção musicodocente, principalmente através do saber da experiência e do saber da ação profissional.

**Palavras-chave:** Musicodocente. Saber profissional. Grupo vocal VocaPampa.

## **ABSTRACT**

### **VOCAPAMPA GROUP: NARRATIVES ABOUT THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF MUSICTEACHERS**

**AUTHOR:** Ediana Torres Freitas Larruscain

**MENTOR:** Cláudia Ribeiro Bellochio

This essay project is linked to the Education and Art line of research - LP4, of the Postgraduate Degree in Education of Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) and to the study group Training, Action and Research in Music Education (FAPEM). The theme of this research was being built from personal perceptions about professional knowledge perceived, during rehearsals, in discussions and productions linked to the development of the musical work of the vocal ensemble a cappella, VocaPampa Vocal Group in which I participate. The Group is formed by musicians and music teachers, who I understand to be musicteachers. Each member has a specific activity related to music teaching, whether in basic education, teaching musical instruments or higher education. The general aim of the investigation was to understand the professional knowledge mobilized by the members of VocaPampa, based on their narratives and my investigative perceptions about this process. The research has as specific aims to present the group and its modes of musical production and performance, understand the presence of the group in the musicteachers lives of its members and discuss musical and teaching knowledge and their interrelationships in the construction of professional knowledge. The theoretical review is founded on the studies of Caria (2017), Ramos (2014) and Junckes and André (2012) concerning the professional knowledge, and of Gauthier et al. (1998), Tardif (2012), Pimenta (1999) and Weber (2014) whom discourse about the teaching knowledge, in a general way, and the music teaching. The work is inserted in the qualitative approach and it will have the narrative research as a methodological procedure (SOUZA, 2014). The data production method which was chosen is the narrative interview (MUYLAERT et. al., 2014). From the study, it was concluded that VocaPampa acts as a complementary space to think about teaching music and performance. Professional knowledge is produced and interrelated in the moments of rehearsals and group presentations, which enable professional socialization and music teaching construction, mainly through knowledge of experience and knowledge of professional action.

**Keywords:** Musicteacher. Professional Knowledge. VocaPampa vocal group.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas e durações das entrevistas. ....	34
Tabela 2 – Análises das narrativas.....	36
Tabela 3 – Saberes docentes.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COEP	Comitê de Entidades no Combate à Fome e Pela Vida
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DTG	Departamento de Tradições Gaúchas
ENART	Encontro de Arte e Tradição
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTG	Movimento Tradicionalista Gaúcho
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PTG	Piquete de Tradições Gaúchas
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNINTER	Centro Universitário Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1	Sentidos na minha caminhada .....	10
1.2	Justificativa.....	15
1.3	Musicodocente(s).....	17
<b>2</b>	<b>GRUPO VOCAL VOCAPAMPA.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
3.1	A pesquisa narrativa.....	28
3.2	Produção de dados: a entrevista narrativa.....	31
3.3	Análise de dados .....	34
<b>4</b>	<b>OS SABERES E SUAS INTER-RELAÇÕES.....</b>	<b>38</b>
4.1	Saberes docentes.....	38
4.2	Saber da performance.....	49
4.3	Saber profissional .....	52
<b>5</b>	<b>NARRATIVAS MUSICODOCENTES: OS SABERES DE INTEGRANTES DO VOCAPAMPA .....</b>	<b>55</b>
5.1	Tempo I – Os integrantes.....	56
5.2	Tempo II - Ser musicodocente: construção de saberes profissionais.....	58
5.2.1	Ser da/em música: narrativas de saberes da experiência e a construção docente.....	59
5.2.2	Ser coletivo: um projeto construído em grupo .....	74
5.2.3	Ser profissional: “o conhecimento é uma rede de teias”.....	89
5.3	“Terceiro tempo” –Saberes musicodocentes do grupo VocaPampa.....	110
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa busca compreender os saberes profissionais mobilizados por integrantes do Grupo Vocal VocaPampa, sexteto vocal integrado por professores licenciados em música que atuam na docência e na performance. A escolha do tema deu-se pela necessidade, como professora de música e cantora, de compreender como os participantes do grupo, que são músicos e professores, inter-relacionam suas práticas musicais e docentes.

A trajetória de formação e atuação do grupo vocal VocaPampa, do qual eu faço parte, tem em comum o fato de todos seus participantes terem formação profissional voltada para a docência em música, além da maioria dos integrantes ter se formado ou estar em período de formação acadêmica na UFSM, instituição que contribuiu também para a elaboração, construção e desenvolvimento do próprio grupo.

Os integrantes iniciaram a atuação profissional, como músicos, em invernadas artísticas<sup>1</sup>, prática comum no estado do Rio Grande do Sul, no qual se envolvem na performance de grupos de danças tradicionais do estado, tais como Pezinho, Chimarrita, Tatu com volta no meio, Balaio, dentre outras. Durante os ensaios do grupo, também é comum os integrantes trazerem para discussão singularidades de saberes que acontecem durante seus trabalhos como docentes. Percebo, neste contexto de discussões no VocaPampa que a atuação do grupo vocal incide cada vez mais fortemente nas práticas e no planejamento da docência e, por sua vez, essa parece repercutir nos modos de pensar a música do grupo.

Junto ao VocaPampa, ao longo dos ensaios eu percebia interações dos saberes docentes e do saber da performance mobilizados, em narrativas e ações de trabalho, pelos integrantes do grupo vocal, o que começou a me provocar questionamentos que são fios da teia tecida nessa pesquisa.

Frente ao exposto, algumas questões movimentaram ideias para minha pesquisa: Por que e como o grupo VocaPampa se organizou? Quais são os saberes que permeiam as ações musicais e docentes do grupo e como esses saberes profissionais se organizam e entrelaçam considerando o saber da

---

<sup>1</sup> Grupo de expressão artístico cultural que envolve dança, música, teatralidade e expressões visuais. O objetivo, segundo Howes (2009), é apresentar o folclore tradicionalista gaúcho em suas mais diversas expressões, sobretudo com a alegria da música e da dança.

performance e os saberes docentes? Como o conjunto destes saberes se organizam na construção das performances musicais?

Buscando iniciar as discussões desta pesquisa retomo algumas partes de minhas trajetória musical e como docente, tecendo fios iniciais para a composição de construção da pesquisa de mestrado que apresento.

### **1.1 Sentidos na minha caminhada**

Inicio apresentando meus sentidos da caminhada musicodocente. Para tanto, parto de experiências musicais e vivências na formação acadêmica. Apresento elementos da minha formação pessoal e profissional apontando momentos importantes que contribuíram fortemente para a construção desta dissertação.

Minha relação com a música começa na infância. Nasci em uma família que sempre deu a importância a arte e que me incentivou a estudá-la. Cresci ouvindo e fazendo música com meu pai, multi-instrumentista autodidata, pedagogo e que, a partir de seus conhecimentos e sua formação foi convidado a ministrar aulas de música em uma escola privada do município de Sant'Ana do Livramento. Minha mãe, formada também em pedagogia, trabalhava na parte administrativa, na mesma escola em que eu estudava. Em casa, ela sempre me incentivava a ser criativa e espontânea. Eu adorava ouvir suas histórias sobre suas aulas de teatro.

O ambiente familiar era "inundado" por música e, mais, com a possibilidade de cantar, tocar e compor pequenas obras musicais espontâneas de criança, improvisando com alegria. Até hoje, quando retorno à casa dos meus pais posso me manter em contato com uma variedade de instrumentos musicais que meu pai toca e coleciona, quadros que minha mãe pintou que enfeitam a casa, muito material áudio visual (CDs, discos de vinil, fitas k7, VHS, etc.). Material esse que sempre manteve minha criatividade e curiosidade a florada. Meus avós maternos também foram pessoas importantes em minha escolha pelo caminho das artes. Meu avô tocava violão e cavaquinho. Ele adorava mostrar suas revistinhas repletas de acordes desenhados e suas anotações sobre as músicas e minha avó adorava cantar pela casa e compor canções com letras que ela inventava a hora.

Como presente de aniversário de 10 anos ganhei meu primeiro instrumento musical: um violão. Lembro de brincar muito com ele, mas também sentia que aquele objeto carregava uma responsabilidade e uma seriedade que transcendia a brincadeira. Meus presentes eram geralmente relacionados às artes. Um dos mais especiais que consigo me lembrar foi um rádio com suporte para CD e fita K7. Lembro-me de não acreditar que aquele aparelho era real, inclusive, no momento em que o recebi, perguntei para minha mãe se eu poderia me gravar cantando.

Nessa mesma época pedi para minha mãe me colocar em uma aula de pintura, mas tudo que eu desenhava e pintava tinha a ver com música. Até hoje um quadro de uma clave de sol que pintei decora a casa onde nasci. Também frequentei aulas de dança durante 5 anos junto à companhia da minha cidade que havia feito uma parceria com a escola em que eu estudava.

As atividades artísticas se seguiam também durante a pré-adolescência. Nos períodos do Ensino Fundamental e Médio sempre estive ligada às aulas de música, eventos e atividades religiosas envolvidas com diferentes tipos de músicas. Participei do coral e do musical da mesma escola desde a então 7ª série, da orquestra de flautas e, com o grupo principal, vencemos um importante festival estadual de música na escola<sup>2</sup>, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, um dos grandes momentos da minha formação musical quando ainda estava na Educação Básica. E a vontade de fazer música crescia, cada vez mais e, apesar disso, nunca tive vontade de fazer aula de instrumento, ou solfejo, ou ingressar no conservatório de música.

Até que em 2010 o Instituto Cultural Santanense, uma escola de idiomas coordenada pela Professora Edelzia França, entrou em contato com meu pai, pois havia um desejo de voltar com as atividades do coral da instituição que já estava inativo há muitos anos. Com o excesso de trabalho, na época, ele não pôde assumir a regência do coral, então sugeriu que eu tomasse a frente do projeto. Mesmo sem ter nenhuma experiência com a docência em música, decidi encarar o desafio. Esta parte da minha vida foi determinante para que eu decidisse qual

---

<sup>2</sup> Festival de música do COEP – RS (Comitê de Entidades no Combate à Fome e Pela Vida) – realizado entre os anos de 2005 e 2012.



carreira seguir. Mesmo sem ter conhecimentos didáticos ou didático-musicais, me propus a “fazer aquelas pessoas cantarem”.

A cada ensaio eu percebia o quanto é importante a música ser entendida como uma área de conhecimento, um universo de sabedoria e estudos, e como aquela prática musical coletiva era importante para os próprios coralistas, especialmente para mim. Permaneci regendo o coral por quase dois anos (do início de 2010 até o final de 2011) até a aprovação no curso de Música - Licenciatura da UFSM. Preparei-me durante um mês para fazer a prova específica, com a ajuda da professora Raquel do conservatório Wolfgang de Sant’Ana do Livramento – RS, minha cidade natal.

Com o ingresso na universidade, as disciplinas do curso e o privilégio de participar de Programas de fomento à docência, como o Prolicen (Programa de Licenciatura - UFSM) e o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), destaco a relevância destas experiências para a qualificação musical e pedagógico-musical durante o curso de Licenciatura em Música da UFSM.

Foi no curso de Música - Licenciatura da UFSM que começou esta forte reflexão sobre a minha trajetória musical e a possibilidade de construir outros meios de pensar e fazer a música e a educação musical. Da mesma maneira, no curso de música conheci colegas que, até hoje, são fundamentais para a minha formação contínua em música e como professora de música. Em 2013, comecei a cantar no Coro de câmara da UFSM, regido pelo professor Cláudio Esteves, que me fez perceber que a voz é um precioso instrumento de trabalho. Até então havia em mim uma busca pela identidade musical através de outros instrumentos. Seria eu violonista? Tecladista? Fagotista? Apesar de tocar esses instrumentos, sempre havia uma dúvida em relação a qual instrumento me representava. Durante as atividades no Coro de Câmara tive certeza de que meu instrumento musical era a voz.

Neste período conheci o colega Josemar Dias. No ano de 2013 estávamos conversando sobre música gaúcha e ele me perguntou se eu aceitaria fazer parte de um grupo vocal para competir no ENART (Encontro Nacional de Arte de Tradição) na categoria conjunto vocal. Durante muito tempo relutei em aceitar a

proposta, pois para participar do grupo, todos os integrantes deveriam ser filiados a uma única entidade tradicionalista e então eu deveria trocar a documentação necessária para o registro, que estava vinculada à entidade da minha cidade. Em 2016 aceitei o desafio. Ocorreu a troca da documentação necessária para a transferência de filiação das entidades tradicionalistas, reunimos os colegas, fizemos reuniões de planejamento e assim surgiu o VocaPampa.

O VocaPampa é um grupo vocal que produz arranjos originais *a capella* de músicas do cancioneiro gaúcho e realiza apresentações musicais em vários espaços. Esses arranjos são construídos com elementos da música tradicional gaúcha, como seus gêneros musicais e ritmos e inspirações da música de concerto, principalmente da música coral.

Competimos em 2016 e recebemos o título de melhor conjunto vocal do ENART. Nossas atividades continuaram e o grupo foi ganhando mais profissionalismo, criando mais arranjos e também mais materiais audiovisuais. A cada ano a proposta ia se modificando à medida que o grupo ia se desenvolvendo. O VocaPampa tem uma vasta lista de produção audiovisual no YouTube, com vídeos dos arranjos originais de músicas do cancioneiro gaúcho e com duas músicas autorais.

No ano de 2017 ingressei no curso de Bacharelado em canto lírico da UFSM. Me aproximei muito dos estudos de técnica vocal, participei de musicais e óperas, sempre mantendo a atividade docente, minha profissão de formação. Os estudos sobre a voz influenciaram na participação no grupo VocaPampa, melhorando a técnica e a minha prática docente. Assumi a responsabilidade de ser preparadora vocal do grupo e assim me aproximei das discussões sobre os desafios das práticas musicodocentes de meus colegas.

Frequentemente, nos ensaios, percebo que cada um traz para o grupo relatos de suas práticas como professores, o que venho destacando como docência. Percebo que alguns desses relatos relacionados às suas práticas ajudam na resolução de problemas musicais para os arranjos que vamos propondo. Algumas vezes têm problemas de execução de partes do arranjo, bem como resoluções rítmicas, melódicas, de afinação, de articulação de palavras e de

notas, problemas com relação ao texto. Nestes momentos, evidencio que as opções metodológicas e proposições didáticas que utilizamos em sala de aula, com nossos alunos da educação básica e superior, acabavam sendo trazidas como possíveis soluções aos problemas dos ensaios do grupo vocal.

Pensando no professor de música em contexto escolar, a inserção desses profissionais na educação básica vem acontecendo por orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, artigo 26, parágrafo 6º, que institui o ensino de Arte como disciplina do currículo. Em 2008 a Música foi destacada na Lei nº. 11.769, de 2008 que indicou a obrigatoriedade do conteúdo música no Ensino de Artes. Posteriormente, a orientação ao ensino de arte foi reorganizada na Lei nº 13.278, de 2016, que inclui Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como linguagens que constituem o componente curricular descrito no parágrafo 2º. Bellochio (2003) aponta que desde o final de 1996, a LDB salienta a necessidade de uma formação profissional dos professores e que, no Brasil, pode-se perceber avanços na questão da formação e ação do educador musical. Contudo, a via institucional, ou seja, o Ensino Superior, que certifica o processo de formação de professores não existe como único *lócus* de formação musical.

Desta maneira, não podemos reduzir a formação inicial, no ensino superior, como único fator que promove a prática docente. Quando ingressa na academia o estudante de licenciatura traz muitas experiências que viveu como aluno na educação básica. Essas experiências têm se mostrado presentes na construção do desenvolvimento da profissão, vinculando academia e situações fora dela. Outro elemento, para estudantes de licenciatura em música, é o fato de que muitos trazem uma bagagem como músicos. Ao ingressar no curso superior já tocam algum instrumento musical ou cantam, além disso, não raras vezes, já ensinaram para alguém o que sabem. Deste modo,

é preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais (BELLOCHIO, 2003, p. 18-19).

Neste mesmo contexto, Queiroz e Marinho (2009) enfatizam o papel da formação de professores de música na configuração de um processo social e

político mais amplo de valorização da própria educação musical na educação básica. Segundo eles, deve partir dos estudantes de música e dos docentes que ali atuam, uma atitude proativa de reflexão sobre a importância da música no universo formativo do indivíduo e da sociedade em geral.

Acredito muito que esta valorização possa partir das pesquisas e de relatos de experiência que vêm sendo realizados e que são, em muitos casos, voltados para a compreensão dos saberes docentes de professores de música os quais mobilizam seus modos de estar no ensino. Aliado à valorização do estudo dos saberes docentes busco discutir, em meu trabalho, sobre os saberes profissionais mobilizados pelos integrantes do grupo VocaPampa em sua produção musical, dentro e fora de sala de aula.

No contexto de minha pesquisa, passei a observar que os participantes do VocaPampa utilizavam articulações de sua formação docente em curso de licenciatura em música e pós-graduação em educação para a compreensão das peças e dos arranjos propostos e construídos para o próprio grupo. Essas inter-relações me sugeriam, a todo tempo, que a vida como professor e como músico trazia elementos formativos do ensino superior e de experiências realizadas ao longo da vida, para a construção da performance do grupo.

Neste sentido, considero central na pesquisa a problematização em torno da questão que envolve compreender como são articulados os conhecimentos musicais e da docência na construção do saber profissional do grupo VocaPampa?

## **1.2 Justificativa**

Pensando sobre ser professor e ser musicista, e buscando entender inter-relações entre estes modos profissionais de existir de músicos, volto à minha história de vida e minha construção musicodocente. Como professora egressa do curso de Música – Licenciatura da UFSM, e atualmente como estudante de canto passei a problematizar relações entre ser professora e ser cantora. Configuro assim o questionamento sobre as inter-relações entre cantar e/ou ser professora. Ser docente? Ser musicista?

Em primeiro lugar, considero que a pesquisa, a partir desta inter-relação se justifica pela relevância no campo da educação musical e da performance, por ampliar as possibilidades e compreensões sobre o saber-fazer em práticas de professores de música e de músicos professores. Em segundo lugar, através de minha história de vida e formação, entremeada com o trabalho desenvolvido pelo grupo vocal VocaPampa, busco a reflexão sobre noções e conceitos renovados pela prática do cotidiano profissional de músicos.

A partir disso comecei a questionar, como participante do VocaPampa, quanto à docência e a performance de palco se aproximavam no cotidiano desses profissionais e quais os desafios encontrados por eles nos dois espaços de atuação profissional. Reflito também como essas duas práticas se aproximam, como os saberes envolvidos nelas se inter-relacionam e se tornam indissociáveis na configuração do que se constitui ser musicodocente. Percebo que meus colegas do grupo VocaPampa conseguem organizar e mobilizar muito bem suas práticas de performance, musicais e suas práticas docentes fazendo com que realizem de modo inter-relacionado tanto suas atividades docentes quanto suas atividades musicais.

Assim, justifico o tema de pesquisa a partir de minhas percepções junto ao Voca e destaco que eu e meus colegas de Grupo, estamos sempre tentando superar discrepâncias entre ser professor/a de música e ser músico/musicista-performer.

Ser musicodocente pode soar como a soma de categorias profissionais distintas, no entanto, esta adição que também é uma problematização pretende ir além. O que coloco em discussão, neste trabalho, é a pertinência de articulações entre as práticas como professora de música e a performance do trabalho profissional em um grupo vocal, dialogando sentidos de fazer e de saber em um cenário contemporâneo entrecruzado.

Nesse sentido, desenvolvo um conceito sobre o profissional que inter-relaciona suas práticas, sem impor uma hierarquia ou importância entre elas. Consequentemente, denomino os sujeitos como musicodocentes.

### 1.3 Musicodocente(s)

Neste momento busco conceituar o termo musicodocente, proveniente da junção das palavras músico e docente. Além de ser uma palavra derivada desta união, proponho pensar a partir dos saberes que envolvem as respectivas atividades profissionais de professores de música e performers. Deste modo configuro uma definição conceitual de ser musicodocente.

Para auxiliar na criação deste conceito me baseio na pesquisa de Morais e Bragança (2021), que investigam a abordagem de *pesquisaformação* por meio de duas pesquisas: uma concluída há 10 anos e outra em andamento. Segundo os autores, nessa composição da palavra é primado pelo não emprego do hífen, com o sentido de atribuir outros significados quebrando com o modelo clássico de construção de conhecimento científico e ciência. Eles adotaram esse modelo de escrita por estar de acordo com as suposições dos estudiosos nos/dos/com (sic) os cotidianos. Portanto, a escolha pelo termo musicodocentes, sem utilização de hífen, parte de minhas experiências e das narrativas dos entrevistados dessa pesquisa, ao perceber que as práticas não se dissociam, bem como os saberes profissionais não se restringem somente à prática musical ou à prática docente.

Existem estudos que discutem sobre o sujeito que trabalha com música e também desenvolve uma atividade docente em música, seja com ensino de instrumento (GLASER, FONTEERRADA, 2007; REQUIÃO, 2002), formação e identidade profissional (ALMEIDA, WOLFFENBÜTTEL, 2016, 2017, 2019; MARINHO, 2019; MORATO, 2009, WEBER, 2014).

Glaser e Fonterrada (2007) acreditam que “Todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento.” (p. 31). As autoras explicam que a formação docente faz com que o professor de educação musical busque com mais rapidez por renovações nas estruturas das práticas musicais das escolas, enquanto o professor de instrumento avança mais lentamente nesses processos, justamente por não ter desenvolvido, ao longo de sua formação, saberes relacionados à didática e à pedagogia musical necessários durante a formação acadêmica. A crítica que as autoras fazem está relacionada a lacuna de aprendizados sobre a docência na formação do “músico-professor”, o que pode

acarretar na tendência em repetir o processo de ensino vivido, dificultando o ensino reflexivo. Para elas é importante que exista uma complementação nos cursos de bacharelado em instrumento que atenda a essa questão.

Se todo músico executante é potencialmente um professor de seu instrumento e boa parte dos músicos exerce regularmente essa função, é importante apreciar a possibilidade de um tipo de formação profissional que considere ambas as atividades. Mesmo que os cursos de bacharelado não tenham condições de realizar modificações a curto prazo por questões acadêmico-administrativas e/ou provenientes de órgãos reguladores, pode-se estimular a inclusão de disciplinas optativas, ou o fomento de cursos de extensão universitária voltados para a pedagogia do instrumento musical. (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 43)

Considero, nesta pesquisa, que os conhecimentos sobre docência e sobre música caminham juntos nas práticas profissionais dos integrantes do grupo VocaPampa. As atividades profissionais parecem não se dissociar, tanto a de músico performer quanto a de professor de música.

Requião (2002) utiliza em sua pesquisa o conceito de *músico-professor* para designar o sujeito músico que atua ou não no meio musical e também desenvolve uma atividade docente de ensino musical com regularidade.

O termo músico-professor, como aqui nos referimos, designa o músico que atua como professor em escolas de música alternativas (muitas vezes também em aulas particulares), e que se caracteriza, entre outros aspectos, por desenvolver um trabalho docente que prioriza o repertório voltado para a música popular, trabalhando em geral com gêneros da música brasileira. O músico-professor coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar deste ter, frequentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. (REQUIÃO, 2002, p. 18).

Para a autora, o músico-professor, por ter suas atividades voltadas à performance, assume a postura de especialista. O ensino deste profissional tem como ideal o desenvolvimento da profissionalidade do aluno, ou seja, um ensino profissionalizante.

Entendo como *músico* o sujeito que exerce uma atividade profissional ligada à performance musical, bem como instrumentistas, cantores/as, arranjadores/as, compositores/as, maestros/as, regentes, entre outros. *Professor* entendo como sendo o sujeito que desenvolve uma atividade docente. Conseqüentemente, *musicodocente* é o sujeito que exerce a função de professor

de música e músico, sem priorizar ou criar uma hierarquia em uma atividade em detrimento da outra.

O *musicodocente* desenvolve uma formação relacionada a profissão docente em sua carreira profissional, valoriza e se compromete tanto com a música, quanto com a docência, pois foi o caminho profissional escolhido para seguir carreira. O *musicodocente* é aquele que produz e mobiliza saberes sobre música e sobre educação musical nos seus diferentes ambientes de atuação, seja na escola, nos palcos ou nos ensaios.

Na sequência do texto apresento o Grupo VocaPampa que origina e é *lócus* de desenvolvimento dessa pesquisa. A partir de minhas observações no grupo, algumas evidências produzidas *a priori* da pesquisa e da pesquisa propriamente dita, apresentarei e problematizarei os saberes profissionais dos musicodocentes que o compõem.



## **2 GRUPO VOCAL VOCAPAMPA**

O VocaPampa é um grupo vocal, composto por músicos que também são professores de música, os quais venho reconhecendo nesta pesquisa como musicodocentes. Todos os integrantes são professores e atuam em diferentes espaços docentes, de Santa Maria e Região com projetos sociais, escola básica (privada), ensino superior, escolas de música, projetos de extensão da UFSM, corais de comunidade. No decorrer do tempo a formação do grupo também se modificou, mas houve a manutenção de uma base forte da maioria. No momento de realização desta pesquisa o grupo é constituído por Matheus Lameira (baixo), Júlio Pereira (barítono), Ricardo França (tenor), Josemar Dias (tenor), Gabriel Zeppe (contra tenor) e Ediana Larruscain (soprano).

O grupo foi criado em setembro de 2016 com o objetivo de participar da competição do Encontro Gaúcho de Arte e Tradição (ENART), na categoria de grupo vocal. O ENART é um evento de âmbito estadual, considerado o maior festival amador de artes da América Latina. É frequentado por competidores de todo o estado do Rio Grande do Sul e espectadores de todo o mundo. Estima-se que mais de dois mil competidores participem anualmente, apenas na categoria de dança tradicional (entre força A e força B) e mais de 60 mil espectadores na final. Promovido pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) o ENART é realizado desde 1986. Desde 1997 é organizado no Parque da Oktoberfest, em Santa Cruz do Sul. Acontece anualmente em três etapas, sendo elas: regional, inter-regional e final.



Figura 1 - Primeiro ensaio do VocaPampa, com integrantes da primeira formação, na sala 1105, no prédio do curso de Música da UFSM

O idealizador e arranjador vocal do grupo é Josemar Dias. Com o apoio do DTG Noel Guarany, que tem sede na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O VocaPampa iniciou sua prática de ensaios na sede da entidade tradicionalista e assim montou um repertório para a competição, que exigia que o grupo tivesse três músicas preparadas para serem sorteadas no dia do evento, sendo uma selecionada para ser avaliada. O grupo ganhou o prêmio de primeiro lugar no ano da 31ª edição da competição e, a partir daí, começou sua produção áudio visual com vídeos de arranjos inéditos de músicas do cancionero gaúcho, além do repertório natalino e de rock.

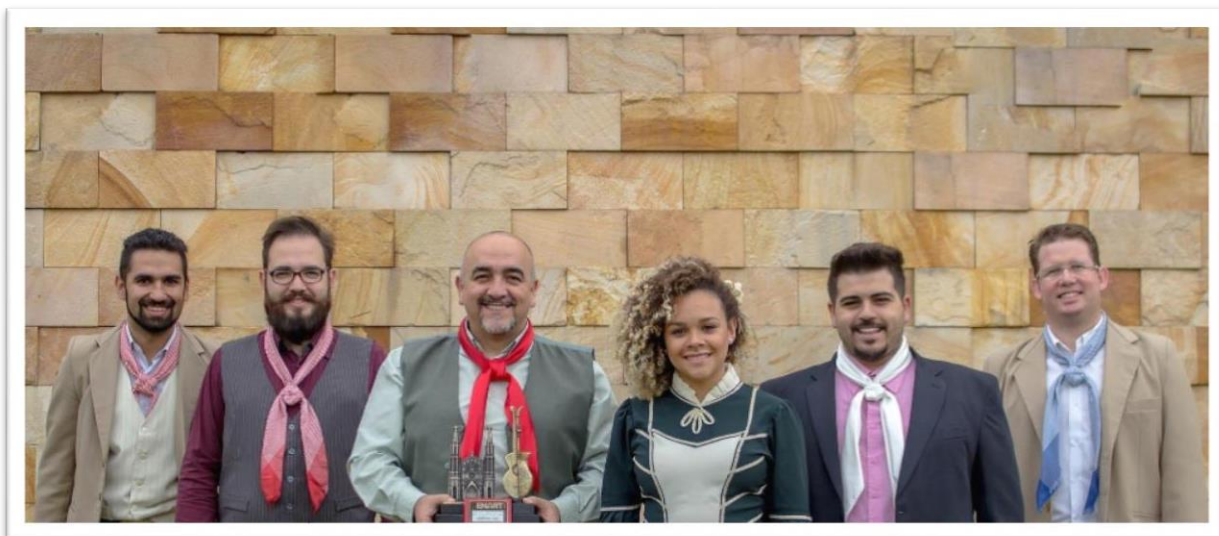


Figura 2 - Foto tirada com os então integrantes do grupo VocaPampa com o troféu de 1º lugar no concurso ENART no ano de 2016, na categoria Conjunto Vocal

Desde a sua origem o grupo objetivou produzir e executar músicas do cancionero gaúcho no formato *a cappella* (sem a utilização de nenhum instrumento musical que não seja a voz) e também participar da competição do ENART do ano de 2016 e 2017, pela categoria Grupo Vocal. Após algum tempo, com o crescimento da popularidade do grupo, dentro do meio tradicionalista, os objetivos foram se expandindo, bem como suas práticas em eventos da comunidade. O grupo aumentou sua produção audiovisual, postando vídeos no Youtube e no Facebook, trazendo também um viés de produção musical em estúdio.

A partir do momento em que o grupo se popularizou, as demandas de repertório aumentaram, não só dentro da música gaúcha, mas também ampliou repertório para músicas de natal e rock. Neste contexto, no segundo semestre, em outubro de 2017 ocorreu o Rock Festival. Para a participação nesse evento, foi elaborado e arranjado um pequeno repertório com música de rock. Este foi produzido pela PUC e coordenado pelo maestro Marcio Buzatto.



Figura 3 - Foto da equipe VocaPampa no primeiro Rock Festival, em 2017.

Além disso, o VocaPampa participou de concertos compartilhados, encontros de corais, entrevistas em rádios, concertos de natal em shoppings de Santa Maria, concerto em comemoração ao Dia do Aviador e da Força Aérea Brasileira, apresentação no XVIII Encontro Regional Sul da ABEM, participação no programa Galpão Crioulo (no canal RBS TV) e realização de Live solidária.





Figura 4 - Folder de apresentação do grupo VocaPampa no XVIII Encontro Regional Sul da ABEM, em 2018.

Durante a pandemia de COVID-19, em 02 de julho de 2020, o grupo realizou uma live pela página do facebook. A live contou com uma série de patrocinadores, proporcionando sorteios de produtos. Teve duração de quase 4h, contando com a apresentação musical individual de cada integrante.



Figura 5 - Foto tirada no estúdio do programa Galpão Crioulo da RBS. A gravação do programa aconteceu no dia 06/01/2020

As práticas do grupo acabam se voltando muito mais para a performance musical do que para a docência, ainda que todos os seus membros sejam professores de música. O processo de pensar a docência não é diretamente ligado a algum objetivo ou prática do grupo VocaPampa, mas sabendo-se que os integrantes do grupo exercem atividades docentes fora das práticas do VocaPampa o ato de pensar a profissão de professor de música, em momentos de ensaio se torna inevitável. O repertório consiste em arranjos originais, produzidos por Josemar Dias, de músicas do cancioneiro gaúcho, músicas tradicionais de natal e sucessos do rock nacional e internacional. Os arranjos, em sua maioria, são escritos a seis vozes contando com uma voz de soprano, contra tenor (fazendo papel de contralto), tenor, dois barítonos e um baixo. Muitos elementos musicais utilizados nos arranjos são inspirados em peças eruditas que os integrantes executaram, principalmente junto ao Coro de Câmara da UFSM, grupo regido pelo Prof. Cláudio Antônio Esteves, o qual aproximou a maioria dos integrantes do VocaPampa desde seu início.

Antes do início do isolamento social, devido a pandemia do COVID-19, os ensaios tinham duração de no mínimo duas horas, ocorriam semanalmente e aumentavam conforme demanda de apresentações ou gravações. No momento da realização desta pesquisa, os ensaios e encontros haviam sido suspensos, bem como parte dos trabalhos musicais dos integrantes. Por outro lado, suas atividades como docentes tiveram continuidade no formato online.

A primeira apresentação do grupo ocorreu em 2016, no ENART, na categoria conjunto vocal, onde foram escolhidas três músicas pelo grupo a fim de que fossem arranjadas à seis vozes a *cappella*. As músicas foram “Um Milongão dos Veiaco”<sup>3</sup>, de Mauro Moraes, “Pealo de sangue”<sup>4</sup>, de Raul Ellwanguer (as duas com arranjo de Josemar Dias) e “Vira-Virou”<sup>5</sup>, de Kleiton e Kledir, arranjo de José Pedro Boessio, a qual foi sorteada para apresentação na competição.

No ano seguinte, o grupo participou novamente da competição conquistando o segundo lugar na categoria de conjunto vocal. As músicas levadas

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=v-QPW6K70PM>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iX4Keh5zQVQ>

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=26M3lz1Nzfc&t=12s>

para a competição naquele ano foram “Um Milongão dos Veiaco”, “Santa Maria”<sup>6</sup>, de Beto Pires e “Céu, Sol, Sul, Terra e Cor”<sup>7</sup>, de Leonardo. Neste mesmo ano, de 2017, o grupo expandiu suas apresentações para eventos na cidade de Santa Maria e região, fazendo recitais, encontros de corais, eventos públicos, dentre outros.

Em nossos encontros de preparação musical do VocaPampa pude observar que, em muitos momentos, as problemáticas do ensaio musical no grupo foram analisadas, ou até mesmo resolvidas, com exemplos de experiências docentes vividas pelos integrantes em turmas de educação básica nas quais são professores.

De certa forma, essa consideração que trago como interpretação sempre despertou-me muita inquietação para compreender os porquês de isso acontecer. Minhas suspeições me levaram a entender que alguns desafios de resolução musical, encontrados pelos integrantes, se assemelhavam com os desafios encontrados em sua docência na educação básica ou no ensino superior.

Em momentos de maior dificuldade, quando da formação de um novo repertório, o resultado sonoro do grupo sucedeu-se de maneira mais facilitada a partir de associações. Exemplificar um ritmo ou uma melodia com sons de objetos, animais, estilos musicais, explicar harmonia em vários níveis de aprendizado (desde a harmonia básica com vocabulário fácil de ser entendido até harmonia avançada para quem já é formado em música), entre outros.

Como já expressei, fiquei instigada, provocada a entender como essas inter-relações poderiam acontecer e como cada um compreendia e lidava com a ideia de ser músico e ser professor. Como essas construções profissionais se misturavam quando o foco era o desenvolvimento de performance musical de grupo no VocaPampa.

Desta maneira este estudo buscou compreender os saberes mobilizados por musicodocentes, a partir de narrativas dos integrantes do grupo vocal VocaPampa. Também buscou conhecer os saberes que envolvem a prática profissional de musicodocentes, explicitar algumas articulações entre atuações do

---

<sup>6</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=5XG-NJcFR\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=5XG-NJcFR_M)

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Y1fq8wZ4prE>

professor de música e os saberes produzidos pelos integrantes de um grupo vocal e, ainda, entender influências dos saberes profissionais de musicodocentes na performance como músicos e em sua atuação como professores.

Assim, considero como objetivo geral da pesquisa compreender os saberes profissionais de musicodocentes mobilizados por integrantes do Grupo Vocal VocaPampa, a partir de suas narrativas orais.

No desdobramento, compreendo como objetivos específicos apresentar a organização do Grupo VocaPampa e os seus modos de fazer música; entender os saberes musicais e da docência, narrados pelos integrantes do grupo VocaPampa, e suas inter-relações na constituição de saberes profissionais e refletir acerca do pertencimento dos sujeitos no grupo VocaPampa e suas relações com a vida musicodocente.



### **3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO**

A perspectiva de trabalho assumida é a de uma pesquisa qualitativa. Segundo Bauer e Gaskell (2008), a abordagem qualitativa estabelece uma base para autocrítica, na qual o sujeito investigador também se permite a reflexões, o que provoca sua própria transformação no decurso do processo investigativo. Estar junto ao processo de pesquisa e participar do VocaPampa aproximou-me de outros conhecimentos que, no cotidiano do trabalho do grupo só percebia intuitivamente. Ouvir com atenção os meus colegas potencializou experiências e conhecimentos que foram ao encontro dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Neste sentido, busquei compreender, com a inspiração teórica sobre as formas de produção do conhecimento, quais são os saberes envolvidos nas práticas dos integrantes do grupo VocaPampa e como eles são mobilizados e, para tanto, o estudo com narrativas se colocou como possibilidade de construção de dados para a pesquisa.

#### **3.1 A pesquisa narrativa**

A pesquisa narrativa foi assumida na construção desta investigação por destacar a noção de cuidado teórico, prático e de evocação de memórias como construções formativas e articuladas às construções dos saberes dos musicodocentes do VocaPampa. A pesquisa narrativa tornou-se um mecanismo de escuta também formativo para mim e, com isso, de compreensões de ações profissionais dos integrantes do Grupo VocaPampa.

A pesquisa narrativa abrange diferentes manifestações e pressupostos teórico-metodológicos. Ela também está relacionada a uma espécie de insatisfação da comunidade das ciências sociais com o conhecimento produzido a partir do discurso racionalista e a necessidade de atualização dos modelos de conhecimento científico (JUNIOR; PRADO, 2013).

Para Souza (2004), a pesquisa narrativa pode ser compreendida como um método de investigação-formação que permite a melhor compreensão das singularidades e das trajetórias de formação pessoal e profissional dos indivíduos que estão envolvidos no processo da pesquisa. O autor salienta que, narrando

suas histórias, os sujeitos podem ter uma “visão retrospectiva e prospectiva de sua vida” (Ibid., p. 155).

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências. (SOUZA, 2004, p. 159).

Para Louro (2004), as narrativas, destacadas na educação musical, dão enfoque ao indivíduo tratam-se de

[...] metodologias relacionadas a aportes biográficos estão ao mesmo tempo presentes em estudos sobre educação musical e sobre professores. Além disso, tais metodologias se mostram adequadas a um enfoque sociológico que parte da narrativa do indivíduo em contraste com outras metodologias que tem como ponto de partida as estruturas sociais. (Ibid, p. 25).

Almeida (2019) entende narrativas como sendo “fenômeno investigado da produção empírica que perpassa todas as etapas da pesquisa” (ALMEIDA, 2019, p. 53). Em minha pesquisa, as narrativas proporcionam o entendimento das trajetórias históricas dos entrevistados, contextualizando os fatos na perspectiva dos sujeitos.

De acordo com Weber (2014) diversas metodologias de investigação narrativa, como, por exemplo, análise de biografias e autobiografias, história de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, dentre outras, identificam e valorizam a “voz do professor” (WEBER, 2014, p. 44) como elemento da pesquisa. Dessa maneira também o professor pode criar uma forma de refletir sobre sua atividade docente e no caso do VocaPampa, a reflexão também acontece sobre sua performance musical e sobre a relação entre suas práticas.

Almeida (2019) entende narrativa como sendo um fenômeno investigativo que tem em vista compreender as diferentes perspectivas dos processos que tem relação com a produção narrativa dos diferentes sujeitos, a partir de uma relação

entre memórias, discursos e reflexividade, levando em consideração também os lugares de fala, pensando-se socialmente, culturalmente e politicamente.

Para Mariani e Monteiro (2016), a pesquisa narrativa pode ser compreendida como “vivências das histórias” (MARIANI; MONTEIRO, 2016, p. 115), onde a pesquisador participa vivenciando junto com os narradores estas experiências. Além disso, os autores apontam que a pesquisa narrativa se delinea em três dimensões: a dimensão temporal, a social e a espacial. Na dimensão temporal, a experiência vivida no presente é influenciada pelo passado, e, ao mesmo tempo, se projeta para o futuro, ou seja, as vidas dos narradores “têm um antes, um agora, e terão um depois” (Ibid., p. 116).

A segunda dimensão, a dimensão social, diz respeito à sociabilidade e aponta os sentimentos, reações estéticas, crenças, desejos, esperanças, dentre outras coisas, como elementos que constituem a individualidade e a subjetividade de cada narrador. No que diz respeito a terceira dimensão, dimensão espacial, os autores a classificam como sendo o lugar que refere a narrativa construída. Eles ressaltam o impacto do espaço físico, do lugar sobre as histórias de cada um. Frente à esta tridimensionalidade, percebe-se um movimento de olhar para si e um olhar para fora, ressaltando as vivências de cada narrador e o impacto das mesmas, evocando as “intersubjetividades” (MARIANI; MONTEIRO, 2016, p. 116).

Penso que, como também sou parte do grupo VocaPampa, participo ativamente das reflexões sobre docência e sobre as performances que são produzidas no grupo, da escolha de repertórios às apresentações em público e, dessa maneira, considero que isto favoreceu a compreensão de saberes e suas práticas através das narrativas, durante a realização desta pesquisa. Ao mesmo tempo, entendo minhas necessidades, como pesquisadora, de distanciamentos interpretativos subjetivos para a construção de interpretações intersubjetivas, já que analisei as narrativas de meus companheiros de VocaPampa.

Abreu (2011), em seu trabalho de tese, ressalta que, durante toda sua vida, o sujeito permanece em busca de si mesmo, em busca de um sentido para sua trajetória e também em busca de conhecimento. A autora ainda completa que, o sujeito, relatando acontecimentos de sua vida, está produzindo uma narrativa biográfica.

Germano e Valentim (2012) apresentam a ideia de Andrew, Squire e Tamboukou (2008), em sua pesquisa *Doing Narrative Research*. Para os autores a pesquisa narrativa nos leva ao conhecimento e a análise de estrutura de narrativas orais, a partir das experiências pessoais, que dá a ideia de narrativas como uma “representação” dos fatos, ou seja, tem enfoque na relação do que foi relatado e o que “de fato ocorreu” (GERMANO; VALENTIM, 2012, p. 240).

[...] apresenta a abordagem da narrativa “centrada na experiência e culturalmente orientada”, associada aos trabalhos de Ricouer, Bruner e outros que concebem a narrativa como modo humano fundamental de conferir sentido às coisas. Nessa abordagem, atribuem-se à narrativa características como sequencialidade e dotação de sentido (meaningfulness) e suas funções de reconstituir e expressar a experiência, bem como de exprimir transformação e mudança, o que implica uma apreciação do papel do tempo e do contexto na produção das narrativas. (GERMANO; VALENTIM, 2012, p. 240).

A pesquisa narrativa contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho, trazendo as histórias sobre as trajetórias musicais e da docência em música narradas pelos integrantes do grupo VocaPampa, a fim de entender como cada um deles relaciona os seus saberes docentes com o saber da performance, destacando singularidades de seus relatos.

### **3.2 Produção de dados: a entrevista narrativa**

Para a produção de dados da pesquisa utilizei como instrumento a entrevista narrativa. As entrevistas narrativas como metodologia de produção de dados têm se consolidado no campo educacional brasileiro como perspectiva de pesquisa e como prática de formação por possibilitar ao pesquisador e também ao sujeito em processo de formação contar suas experiências e possibilitar novas maneiras de construir uma identidade pessoal e coletiva, através de suas narrativas orais e/ou escritas.

Essa é uma cuidadosa dinâmica de produção de dados de exercício dialógico que exige uma escuta atenta por parte do pesquisador. Para Jovchelovich e Bauer (2002), a entrevista narrativa é uma forma de estimular a pessoa entrevistada a relatar sua história, contando sobre algum acontecimento importante de sua trajetória em um contexto social. A entrevista é conduzida de

maneira que priorize a escuta, através de questões disparadoras, focalizando a atenção no(a) entrevistado(a), seus gestos, olhares, indignações, não interferindo em momentos de ruptura, em que, por ventura, a emoção esteja aflorada.

As entrevistas narrativas podem ser compreendidas “como dado empírico produzido a partir de narrativas orais [...] narrativas entrelaçadas construídas no pertencimento ao lugar desta investigação e aos territórios da música, da educação e da educação musical” (ALMEIDA, 2019, p. 65).

Segundo Abreu (2011), a entrevista narrativa destaca o relato do narrador, o qual não sofre interferência do pesquisador. Para a autora, “o esquema de narração propicia que o informante use sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos” (ABREU, 2011, p. 63). Também ressalta a importância do pesquisador formular um tópico inicial que seja adequado para que o(a) entrevistado(a) possa produzir sua narrativa.

Conforme Muylaert et al (2014), a entrevista narrativa deve observar uma interação com a influência mínima do entrevistador. O pesquisador enumera temas gerais ou específicos que servirão de base para despertar memórias e histórias de vida. É uma estratégia que tem por base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos narradores com o emprego da comunicação cotidiana. Nela, o entrevistador registra os pontos principais e/ou, com a autorização dos participantes, grava o encontro na íntegra ou em partes, bem como foram realizadas as entrevistas com os integrantes do grupo VocaPampa.

Devido a pandemia de COVID-19, as entrevistas para esta pesquisa foram realizadas por meio de videoconferências pelo Google Meet, tendo sido gravadas e transcritas, gerando um caderno individual de narrativas para cada entrevistado.

Para a realização das entrevistas narrativas, junto aos membros do VocaPampa, preparei um roteiro mínimo baseado na ideia de Jovchelovich e Bauer (2002), a fim de dar dinamismo ao trabalho e enfrentar os possíveis desvios de assunto. Os autores indicam 5 fases para a entrevista, cada uma com suas determinadas regras. Para mim, os ensaios musicais do grupo VocaPampa são uma maneira dos integrantes pensarem e relatarem sobre suas práticas, tanto individualmente, quanto na coletividade. Através das entrevistas narrativas,

pretendi compreender este saber-fazer e assim entender os modos que os musicodocentes mobilizam seus saberes em suas práticas.

O fato da entrevista narrativa não ser totalmente estruturada não significa que o pesquisador dispense o uso de regras para o encontro, mas que possa pensar um caminho possível de fazer a leitura da expressividade e singularidades dos sujeitos. Ademais uma preparação adequada permite ao pesquisador desprender-se do papel de meramente categorizar o discurso do participante, favorecendo também uma maior naturalidade e comprometimento com a realidade cotidiana.

Como último acontecimento da entrevista propus uma audição entre 6 vídeos de músicas gravadas pelo VocaPampa, as quais eu escolhi, evidenciando diferentes fases, repertórios, momentos em que o grupo estava. Os vídeos encontram-se no canal do youtube<sup>8</sup> do grupo VocaPampa. Cada integrante escolheu uma gravação e, depois da audição, conversei com cada um a respeito de sua escolha e sobre aspectos musicodocentes que envolveram a gravação escolhida.

Tendo como referência a metodologia da investigação narrativa, o processo de produção de dados desta pesquisa aconteceu a partir dos seguintes momentos:

1) Planejamento da entrevista: momento de fazer o convite aos integrantes do grupo VocaPampa, explicitando os objetivos, metas e propósitos da pesquisa e criação do roteiro de pesquisa;

2) Realização da entrevista: momento de encontro via videoconferência individual com os sujeitos de pesquisa, no qual por meio do roteiro de entrevista elaborado anteriormente, os musicodocentes a relembrem os momentos de suas vidas e trajetória profissional relevantes à pesquisa;

3) Transcrição e análise da entrevista: momento de transcrição e textualização das narrativas, no qual o texto foi utilizado para fazer a análise. As entrevistas transcritas foram enviadas aos musicodocentes para que pudessem fazer correções e acrescentar informações que achassem pertinentes, e também autorizar a utilização dos dados de pesquisa.

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/channel/UCIVgFezdGAlxiyr9Pu8GVw>

No quadro apresento as datas e durações das entrevistas com os integrantes do grupo VocaPampa, sendo que todas foram realizadas por meio de videoconferência pelo Google *Meet*. Estas entrevistas foram transcritas e deram origem aos cadernos individuais de narrativas que foram enviados a cada um dos sujeitos de pesquisa para que autorizassem a utilização dos dados produzidos.

Tabela 1- Datas e durações das entrevistas

<b>Musicodocentes</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
<b>Matheus</b>	02/04/2021	1h24min
<b>Júlio</b>	06/04/2021	1h34min
<b>Ricardo</b>	07/04/2021	42min
<b>Josemar</b>	09/04/2021	2h11min
<b>Gabriel</b>	09/04/2021	56min

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2021).

### 3.3 Análise de dados

Após a transcrição das entrevistas, do envio para leitura aos entrevistados e do recebimento das autorizações do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos sujeitos de pesquisa, iniciei o processo de análise e interpretação dos dados produzidos.

Nesta etapa de pesquisa, a análise compreensiva-interpretativa, baseada em estudos de Souza (2014) me foi orientadora.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43)

O autor utiliza uma leitura em 3 tempos, por considerar os tempos de lembrar, de narrar e de refletir sobre as experiências vividas. Assim, os tempos de análise são: Tempo I: Pré-análise/ leituras cruzadas; Tempo II: Leitura temática/ unidade de análise descritivas e, Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva

do texto. Estes três tempos de análise, utilizados como dimensão metodológica proporcionam relações dialógicas e recíprocas, mantendo entre si aproximações, mas também singularidades que somam em seus momentos de análise.

O Tempo I tem como objetivo organizar as leituras das narrativas produzidas, construindo um perfil do grupo pesquisado para depois avançar na leitura cruzada, a fim de detectar marcas de singularidade, regularidades e irregularidades das narrativas dos sujeitos da pesquisa a cerca de suas experiências narradas que consideram significativas para sua formação. A leitura cruzada (ou pré-análise) encaminha o pesquisador/a para uma escuta sensível e atenta, assim como a leituras das fontes, provocando o cruzamento individual e coletivo das histórias dos sujeitos de pesquisa e o mapeamento inicial de significações e unidades de análise, considerando as histórias narradas sobre os objetivos específicos da pesquisa, sempre focalizando nos percursos, experiências e trajetórias de vida dos entrevistados e das individualidades de cada história. “No processo de leitura cruzada ou na pré-análise, faz-se pertinente considerar as singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos” (SOUZA, 2014, p. 44).

O Tempo II tem como objetivo a análise temática, após a leitura cruzada. Consiste em construir as unidades de análise pela emergência dos dados narrativos. A análise temática considera a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas, implicando no olhar atento do/a pesquisador/a, uma vez que as regularidades, irregularidades e as particularidades sejam apresentadas de forma oral ou escrita, através dos significados e sentidos expressados ou não nas narrativas, dentro das particularidades das experiências de cada sujeito.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contem as fontes (auto)biográficas (Ibid., p. 44).

A leitura e interpretação das unidades de análise promovem a compreensão da subjetividade de cada indivíduo e como esta influencia em seu trabalho junto ao grupo pesquisado.



A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Ainda assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram, como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas (SOUZA, 2014, p. 45).

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – consiste no processo de análise exigindo leituras e releituras individuais e também em conjunto do *corpus* das narrativas, observando os agrupamentos das unidades de análise temática e também do conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

Tabela 2 - Análise das narrativas

<b>Análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014)</b>		
<b>Tempo I</b>	Pré-análise/ leitura cruzada	Construção do perfil do grupo pesquisado
<b>Tempo II</b>	Leitura temática / UATs	Construção das unidades de análise temática
<b>Tempo III</b>	Análise interpretativa-compreensiva	Leitura cruzada de narrativas

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os três tempos de análise contribuíram para a reflexão e compreensão das narrativas dos sujeitos de pesquisa, de modo a pensar o musicodocente em três (3) perspectivas analíticas, focalizadas nas narrativas de experiência musicodocente, o VocaPampa como sendo um projeto coletivo e a inter-relação dos saberes dentro do grupo.

As unidades organizadas para análise dos achados de pesquisa foram: Ser da/em música - narrativas de experiências profissionais; Ser coletivo: um projeto construído em grupo e Ser profissional: “o conhecimento é uma rede de teias”.

A primeira unidade discorre sobre os percursos autobiográficos de subjetivação dos participantes do VocaPampa com a música e acerca de como o sujeito musical se constituiu. A segunda unidade problematiza como a movimentação dos saberes profissionais musicodocentes acontecem de forma coletiva. A terceira discute como os sujeitos se constroem como musicodocentes. Diz respeito à complexidade da atividade da docência em música. Da mesma forma, ressignifica saberes relativos aos modos de ser na intersubjetividade cotidiana.

Portanto, compreendo que esta visão de investigação narrativa insere o sujeito, enquanto ser psicossomático, social, político e cultural, novamente no centro das preocupações da pesquisa, contrapondo às formas tradicionais, mais estruturais, tecnicistas, que valorizavam quantificações e medidas como elementos fundamentais das pesquisas educacionais. Além disso, considero importante ressaltar a postura do pesquisador em se manter o mais imparcial possível e sempre atento aos movimentos da pesquisa.

O capítulo 4 que segue a este texto da metodologia apresenta a revisão de literatura e algumas orientações teóricas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de dissertação de mestrado. O capítulo está organizado na discussão dos saberes e suas inter-relações; saberes docentes segundo Gauthier et al (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2014); saber da performance segundo Weber (2014, 2019) e saber profissional segundo Junckes e André (2012), Ramos (2014) e Caria (2017).

## 4 OS SABERES E SUAS INTER-RELAÇÕES

Descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós (LARROSA, 2018, p. 63).

Os saberes são entendidos como campos de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos que os docentes constroem ao longo de sua formação profissional e de sua trajetória de vida (CARVALHO, 2014). Não me restrinjo aos saberes dos professores e focalizo também os saberes da performance, característicos de músicos e os saberes profissionais de musicodocentes.

A partir dessa compreensão, vou discorrer a respeito dos saberes docentes, que são específicos dos professores, a respeito dos saberes da performance e dos saberes profissionais de musicodocentes. A exposição teórica que trarei diz respeito a literatura que focaliza os estudos dos saberes, mas também considero interlocuções destes saberes, evidenciados por mim, no VocaPampa.

Assim, na sequência das discussões dos saberes docentes apresentarei o saber da performance (WEBER, 2014) por ser este um saber de músicos e, assim, o considero relevante por ser o VocaPampa, um grupo musical e que tem como um de seus objetivos a expressão musical em apresentações públicas.

Finalmente, discorrerei acerca do saber profissional, o qual entendo ser o saber que organiza o conjunto dos saberes anteriores, não os desconsiderando, mas sim, somando à construção do ser profissional de musicodocentes.

### 4.1 Saberes docentes

Ao considerar os saberes docentes como um dos campos teóricos para refletir sobre essa pesquisa e, em conjunto, compreender sobre os saberes profissionais que envolvem o grupo VocaPampa, fundamentei-me em Gauthier et al. (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2014) para construir a revisão de literatura.

Gauthier et al (1998) entendem que o repertório de conhecimentos necessários para a profissão docente é um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor. Esse repertório tem origem nas pesquisas realizadas dentro de sala de aula e está diretamente vinculado com a docência do professor.

Pimenta (1999) relaciona o estudo dos saberes necessários à profissão docente com a construção de uma identidade profissional. Para Tardif (2014), os saberes docentes dizem respeito a um grupo de saberes que são construídos e desenvolvidos nas instituições de formação de professores, tais como, as escolas normais e/ou as faculdades e graduações que envolvam as ciências da educação.

Tabela 3: Saberes Docentes

<b>Saberes Docentes</b>						
<i>Gauthier et al (1998) Knowledge base</i>	Experienciais (da jurisprudência particular)	Disciplinar (da matéria)	Curricular (o programa)	Da tradição pedagógica (o uso)	Das ciências da educação	Da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)
<i>Pimenta (1999)</i>	da Experiência	da Matéria	Pedagógico	---	---	---
<i>Tardif (2014)</i>	Experiencial	Disciplinar	Curricular	---	---	---

Fonte: tabela elaborada pela autora (LARRUSCAIN, 2021)

Para aprofundar a discussão já existente em torno de meu problema de pesquisa discorro sobre como esses saberes se constituíram ao longo do tempo, nas pesquisas em educação, as quais focalizam a formação e a atuação de professores.

No contexto de compreensão da profissão professor estes estudos, no mundo e no Brasil, já a partir dos anos 80, do século XX, vem gerando pesquisas sobre os saberes profissionais do professor, possibilitando a manutenção e a legitimação da profissão docente. Nesse período, os estudos voltaram-se à formação de professores, tendo como ideia central a profissionalização do ofício de professor. As pesquisas que discutem sobre formação de professores e aprendizagem docente vêm crescendo, no Brasil, desde finais do século XX, precisamente na década de 90. Essas pesquisas têm como elemento central de

estudo o próprio professor, quer seja em sua atuação ou nos processos que envolvem sua formação profissional.

Em um primeiro momento as pesquisas eram voltadas para investigações associadas aos traços de personalidade do professor. Araújo (2005) observa que essas pesquisas eram motivadas por razões administrativas que tinham o objetivo de melhorar a seleção dos docentes, bem como sua avaliação.

Gauthier et al (1998) enfatizam que deter-se somente ao estudo da personalidade e individualidade dos professores gera uma banalidade e uma crença exacerbada no senso comum, o que desprofissionaliza o ofício de professor. Emerge a crítica ao desenvolvimento de modelos experimentais, comumente utilizado pelas ciências naturais, que privilegiava um estudo laboratorial em detrimento das situações reais de sala de aula. Os autores denominam o “profissionalismo” como sendo um processo que consiste na adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se pode chamar de uma consciência profissional. Consequentemente, a socialização profissional possibilitaria que os profissionais tivessem a mesma formação e assim utilizassem da mesma linguagem profissional e partilhassem o mesmo conjunto de saberes e experiências a formarem uma comunidade de pensamentos. A partir desta colocação, quais os saberes, as experiências, as competências que poderiam melhorar as condições do ensino?

O argumento que gera essa inquietação parte do reconhecimento de que, mesmo que o ofício de ensinar esteja presente em nossa sociedade, desde a antiguidade, os conhecimentos sobre os fenômenos que estão envolvidos na prática docente ainda estão pulverizados. Em decorrência disto, o primeiro questionamento que surge é: o que é preciso saber para ensinar?

Na obra “Por uma teoria da pedagogia” a frase “conhece-te a ti mesmo” (GAUTHIER ET AL. 1998, p.18) proveniente do oráculo de Delfos, relaciona-a à busca dos professores para o autoconhecimento de seu ofício. Como reconhecemos os saberes docentes e como são produzidos? Quem os produz e os mobiliza? Gauthier et al. (1998) ainda provoca os seguintes questionamentos: se existe uma base de conhecimento para professores, qual seria ela?

Os autores apontam que é importante retornar algumas noções preconcebidas que apontam para erros de manter o ensino em algumas situações

que ele nomeia como “cegueira conceitual” (GAUTHIER et al, 1998, p. 20). É importante ressaltar que o ofício de professor não se baseia somente em saber o conteúdo que está ensinando, ou que é suficiente ter talento para ensinar, ou que só o bom senso possa dar conta da profissão docente, que podemos somente seguir nossa intuição, que ter experiência basta ou que podemos nos basear na cultura.

Ao contrário de muitas profissões que já possuem uma compilação de saberes bem estabelecidos, mesmo que o ensino já exista há séculos, para o autor, na época da construção de seus pressupostos teóricos, era difícil definir os conhecimentos envolvidos no exercício da profissão docente. Por isso a importância de compreender e (re)conhecer a profissão professor, a fim de pensar e (re)propor os conhecimentos que constituem e reconstróem a sua profissão e que são base para entender os saberes docentes.

Gauthier et al (1998) apontaram, a partir de diferentes enfoques sociológicos, que cada profissão atribui um papel importante aos saberes que a constituem e, assim ocorre a manutenção do status da mesma. Com isso apresentam cinco níveis de profissão. No primeiro nível temos as “profissões marginais”, em seguida temos as “ocupações que aspiram à profissionalização”, logo as “semiprofissões” (cuja a profissão de professor se enquadra), “novas profissões” e, finalmente as “profissões tradicionalmente estabelecidas” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 66-67).

Para Gauthier et al (1998) as universidades e instituições formadoras são um polo de produção e legalização do conhecimento, são também instituições de disseminação e certificação do conhecimento da profissão professor. Seu papel é fornecer o conhecimento necessário para a atividade profissional e, de alguma forma, garantir a qualidade da produção para quem possui o conhecimento. “Além disso, a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é, uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo.” (GAUTHIER et al, 1998, p.70).

Algumas problematizações são levantadas por Gauthier et al (1998), a respeito da profissionalização do ofício de ser professor, tais como: por se tratar de uma profissão em massa, por ser uma atividade sindicalizada, por carregar uma imagem cheia de estereótipos e desvalorizada como “ocupação feminina” ou

“carreira por falta de algo melhor”, (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 73) a falta de debate sobre carreira com estes professores que fizeram carreira, mesmo sabendo que a maioria das pessoas de nossa sociedade teve contato com um profissional da educação em algum momento da sua vida. Por isso, os autores destacam a importância de começar a legitimação da profissão de professor a partir da construção de um repertório de conhecimentos específicos à profissão docente e que se desenvolva maneiras de apresentar e discutir esse repertório. Penso que, ainda que este discurso remonte ao final de século XX, no caso de professores de música, as discussões ainda são pertinentes para que a profissionalização do professor de música aconteça de modo mais consistente, sobretudo no espaço da educação básica brasileira.

Com o destaque dos saberes docentes sublinho a ideia de que a busca pelo entendimento da atividade docente não é recente e proporcionou, entre outras coisas, o desenvolvimento do “Knowledge base” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 18) ou “repertório de conhecimentos” que diz respeito aos saberes docentes, ou seja, o que o professor precisa saber para poder ensinar.

As categorias de conhecimentos mais citadas por Gauthier et al. (1998) são aquelas organizadas por Lee Shulman (1987), dentre as quais se destacam: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do programa, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do educando e de suas características, conhecimento dos contextos, conhecimentos dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Este conhecimento base, organizado em repertório de conhecimentos se desenvolve e se modifica, formando um conjunto de “saberes necessários ao ensino, a fim de perceber melhor em que sentido e de que maneira o professor mobiliza esses saberes” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 29). Para os autores, estudar os saberes docentes requer que prestemos atenção no contexto real, em um cenário complexo no qual o ensino evolui. Do contrário, os saberes isolados estarão relacionados à legitimação de um ofício que não existe.

Para que a discussão sobre educação não seja meramente teórica e organizacional, Gauthier et al (1998) sugere que para aprofundar as reflexões é necessário discutir sobre os saberes docentes. Os autores denominam esses saberes como sendo os “saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto

dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação dos professores”. (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 14)

“Knowledge base for teaching” se traduz no prefácio para “repertório de conhecimentos na área do ensino” (ibid, p. 15). Esse repertório de conhecimento possibilita que os professores possam ensinar melhor, segundo o autor. A intenção do autor não é produzir um guia do saber ensinar. Por isso justifica a não síntese das discussões, reflexões e problemáticas, a fim de desenvolver esse assunto com todo o rigor que ele possui. Segundo o autor, seu livro é “uma mistura particular, e talvez única, de sínteses de pesquisas empíricas e de reflexões filosóficas sobre o ensino.” (GAUTHIER et al, 1998, p. 16)

O saber disciplinar – saber referente à produção dos pesquisadores e cientistas a respeito do mundo. O professor não é responsável por produzir o saber disciplinar, mas sabe-se da mesma forma que a escola e os docentes sugerem transformações no que diz respeito ao conteúdo.

O saber curricular – não é produzido diretamente pelo professor, mas é atravessado por ele em sua docência, a qual se organiza em torno de conhecimentos sobre currículo para construir e desenvolver sua ação profissional em sala de aula. Assim, é importante que o professor conheça sobre currículo o que o ajudará a planejar suas aulas e avaliar seus alunos e também suas práticas docentes.

O saber das ciências da educação – uma série de saberes que o professor construiu junto aos pares durante sua formação, em seu trabalho. Eles são base para as decisões e caminhos a serem construídos quando da atuação profissional docente, mas não significa que eles incidam diretamente em suas práticas escolares. Segundo Araújo (2005), o saber das ciências da educação é um conjunto de saberes que dizem respeito à atividade profissional.

O saber da tradição pedagógica – é um saber que surge e se estabelece a partir do século XVII, aos modelos das ações dos irmãos das Escolas Cristãs e dos Jesuítas. Esse saber está sempre se adaptando e se modificando, através do saber da experiência, e é validado ou não pelo saber da ação pedagógica. Para Gauthier et al (1998, p. 32), a tradição pedagógica “é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada



um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade”.

O saber experiencial – é refletido pela experiência do professor. É um saber que não tem base científica comprovada, mas sim, apresenta-se como um saber de "ex-posição", de que tratam Masschelein e Simons (2014), um saber atravessado pela prática e ação profissional, no qual professores/as se colocam em posição, em ação. Por outro lado, é um saber que ajuda o professor a analisar de acordo com suas próprias vivências o que se pode ou não pode fazer em sala de aula, partindo do que foi visto em seus professores na época em que frequentavam a escola como alunos. O saber experiencial segundo Gauthier et al (1998) diz respeito à uma construção individual do profissional a partir do momento em que começa a atuar em sala de aula.

O saber da ação pedagógica – representa o saber da experiência do professor em articulação com seus modos de estar em docência, a partir do momento em que estes saberes são examinados e validados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Outra pesquisadora que dedicou-se ao estudo dos saberes dos professores é a brasileira Selma Garrido Pimenta. Para a autora o estudo sobre os saberes docentes proporcionam repensar a formação inicial e continuada a partir de análise das práticas pedagógicas docentes. Para isso é necessário entender como um professor se constrói, conhece e desenvolve os saberes que envolvem sua profissão. A autora destaca três saberes docentes: saber da experiência, saber da matéria e saberes pedagógicos.

Segundo a autora o saber da experiência diz respeito ao que o professor adquire mesmo antes de sua formação acadêmica. Este saber está relacionado com as vivências que os professores tiveram em sua formação inicial, no período da educação básica, quando o aluno observa seus professores da escola. A partir de sua experiência como aluno, o docente traz memórias de quais professores foram bons, quais não foram tão bons, quais eram bons na matéria, mas não sabiam ensinar e vice-versa, por exemplo. A autora ressalta que quando o aluno chega a um curso de formação inicial, ele já tem alguns saberes sobre o que é ser professor. A maioria desses alunos não se identifica como professor, pois observam a atividade docente e a escola sob a perspectiva de um aluno.

Outro saber docente apresentado/discutido pela autora é o que diz respeito ao conhecimento da matéria, que envolve conhecer a matéria, a disciplina que vai ensinar. Para Pimenta (1999), o conhecimento é o segundo estágio da informação, que consiste em trabalhar uma informação, classificando-a, analisando-a e contextualizando-a. Conhecer não é um mero informar-se, não basta estar exposto aos meios de informação para construí-las, mas sim operá-las a fim de que, a partir delas, cheguemos ao conhecimento de fato. Dessa maneira percebo que, para a autora, o professor tem um importante papel de proceder a mediação entre a matéria que ensina e os alunos, possibilitando a eles o desenvolvimento da reflexão e assim a aquisição de conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo e humano.

Assim podemos entender que o saber do conhecimento de professores não envolve somente o conteúdo, a matéria (matemática, português, química, história, música, etc.), mas também decorre da inter-relação com o espaço social no qual se desenvolve. Este conteúdo deve fazer sentido tanto para o professor (que o ensina), quanto para o aluno (que o aprende para levá-lo a sociedade).

Portanto, entendemos que conhecer não pode ser reduzido a se informar, mas sim, diz respeito à organização destas informações a ponto de chegarmos ao conhecimento. Nesse sentido, entende-se que a escola e os professores assumem papel de mediação entre estudantes e sociedade da informação, possibilitando a reflexão que leva à sabedoria que é necessária para a construção permanente do ser humano (entendendo a educação como um processo de humanização).

O terceiro e último saber que a autora apresenta é o saber da docência – saberes pedagógicos. Para ensinar não basta somente ter experiência e dominar os conhecimentos específicos da matéria, são necessários saberes pedagógicos e didáticos. A autora também observa que:

Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos (PIMENTA, 1999, p. 25).

A partir desta observação é importante lembrar das contribuições da psicologia e da sociologia para o desenvolvimento e o avanço dos saberes

pedagógicos, onde se apoiam a renovação de métodos e sistemas de organização e funcionamento da escola. Assim, entendemos que a tradicional fragmentação dos saberes docentes está cada vez mais superada.

Além disso, Pimenta (1999) ressalta em seu texto a importância do professor se manter em contato, seja diretamente e/ou por meio de estudos, as realidades que envolvem suas práticas:

[...] os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 1999, p. 26).

Pimenta (1999) explica sobre a importância da formação de professores/as que tenham uma atitude reflexiva com relação às suas práticas, seu ensino e às condições da sociedade pelas quais são influenciados. A autora reconhece ser reflexivo como “uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.” (PIMENTA, 1999, p. 30) Entende-se assim uma ligação entre formação e realização da profissão, entre os saberes docentes e as suas condições humanas e materiais de desenvolvimento. Este movimento sugere, acarretar valorização do trabalho docente, assumindo o/a professor/a como sujeito de transformação necessária na escola e na sociedade.

Tardif (2014) é outro pesquisador que cita em seu trabalho que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles relacionado com a pessoa e a identidade deles [...]” (TARDIF, 2014, p.10). É produzido na, para e pela docência, atividade que caracteriza a atuação profissional de professores.

O autor ressalta que os saberes do professor são saberes sociais, ou seja, que se constituem e se legitimam a partir da coletividade (a partir de agentes que possuem uma formação em comum, na estrutura coletiva de seu cotidiano, a partir de um sistema que garante orientação e legitimação como as universidades, escolas, sindicatos, associações profissionais, Ministério da educação, etc.). Além disso, destaca que, para estudar os saberes da profissão de professor, é necessário fugir de certas crenças que alegam que o desenvolvimento desses saberes é apenas um processo mental e que não precisa das contribuições de

outros atores para a sua construção concreta. Esses processos são chamados de “mentalismo” e “sociologismo” (TARDIF, 2014, p. 9).

Não se pode acreditar que o saber é uma mera substância ou um conceito fechado em si mesmo. Ele se expressa num conjunto de relações entre professor e seus alunos e com todos que se envolvem no desenvolvimento do saber docente. A partir desta elaboração podemos entender que está na natureza do saber do professor a relação com o outro, sendo assim uma construção social.

Os conhecimentos estabelecidos pelo professor em sala de aula se tornam os saberes que são destinados à formação docente, seja ela científica ou erudita. Ele os nomeia preliminarmente como “saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)” (TARDIF, 2014, p. 31). O autor concorda que um estudo científico dos saberes que envolvem a prática docente são essenciais para a profissionalização da profissão de professor e acredita na sua articulação com as ciências da educação, ao passo que eles tentam, de maneira sistemática, agregar os resultados da pesquisa às ações a fim de renovar e legitimá-las cientificamente.

Importante ressaltar que os saberes docentes são de cunho social, pois são partilhados pelos professores, são produzidos socialmente, ou seja, resultam de uma negociação de diversos grupos como universidades, administração escolar, sindicatos, associações profissionais, grupos científicos, Ministério da educação, entre outros, são saberes que mudam e evoluem de acordo com as mudanças sociais e “são adquiridos em um contexto de ‘socialização profissional’, na qual o professor os modifica e adapta de acordo com sua história profissional e com as fases de sua carreira docente.” (WEBER, 2014, p. 22).

O saber docente que abre as discussões em Tardif (2014) é o saber disciplinar. Os saberes disciplinares dizem respeito as diversas disciplinas oferecidas pelas universidades agregadas com a prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores/as. Eles são transmitidos nos cursos e departamentos universitários e surgem a partir da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. É o saber que corresponde às áreas de conhecimento, aos saberes que a nossa sociedade nos proporciona e como eles estão hoje, integrados nas universidades, em forma de disciplinas (ex.: literatura, matemática, história, música, etc.).

No que diz respeito aos saberes curriculares, Tardif (2014) os descreve como sendo correspondentes aos discursos, conteúdos, métodos e objetivos categorizados pelas instituições escolares, meio em que são apresentados os saberes sociais definidos e selecionados como cultura e formação docente. Apresentam-se na forma de programas escolares que os professores precisam aprender e colocar em prática.

Tardif (2014) aponta que saberes experienciais ou saberes da experiência são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.” (TARDIF, 2014, p. 42). São saberes práticos que são produzidos e desenvolvidos essencialmente pela coletividade, bem como a atividade docente em si. Este saber se desenvolve em um ambiente específico, no qual os professores tentam se adaptar e se integrar a ele.

Tardif (2014) ainda divide três “objetos” que pertencem aos saberes experienciais: a) o conjunto dos processos de interação do professor com seus alunos, outros docentes, equipes de gestão, colaboradores e outros atores que intervêm no espaço educacional; b) as obrigações e regras que o sistema educacional impõe sobre os profissionais e as instituições de ensino; c) a instituição escolar, com suas organizações e funções.

O primeiro objeto listado diz respeito a todas as interações que os estudantes fazem com as pessoas ligadas à escola e isso muitas vezes faz descobrir, pensar e reavaliar sobre seus saberes pedagógicos. Frequentemente, possibilita o entendimento de que a universidade não tem um papel de entregar para a sociedade professores prontos e imutáveis. O segundo objeto diz respeito às normas que os professores devem seguir a partir de uma instituição maior que rege a escola, fazendo assim com que cada profissional desenvolva sua “experiência fundamental” (TARDIF, 2014, p. 45). O terceiro objeto revela a sala de aula em si. Ambiente em que o professor se insere e assim estabelece uma relação com os alunos, compreendem a hierarquia e seu eu-profissional.

A mobilização destes saberes na profissão pode se modificar à medida que a carreira profissional do professor vai avançando. Para Araújo (2005) é de extrema importância considerar as fases da carreira profissional para

compreender como os professores lidam com estes saberes e como eles orientam suas práticas.

Por meio deste referencial teórico, percebo a importância do estudo sobre os saberes docentes para a profissionalização da profissão de professor. Baseada nesta discussão acredito ser possível entender de que maneira os integrantes do grupo VocaPampa organizam seus saberes docentes aliados à prática musical e, também o saber da performance musical, que será discutido a seguir.

Alguns dos saberes indicados anteriormente já puderam ser percebidos por mim durante as narrativas dos integrantes do grupo, preliminares a este projeto de pesquisa. Não podemos nos deter a somente aprender a cantar para dar aula de canto, ou somente entender sobre o ensino para ter conhecimentos da dinâmica de sala de aula, por exemplo. Esses estigmas reduzem uma atividade muito complexa, que é a docência em música, em uma única dimensão (WEBER, 2014).

No VocaPampa, devido aos seus componentes serem professores de diferentes níveis de ensino, observo que os saberes docentes são trazidos a todo momento para as discussões e processos de construção das performances musicais do grupo. Somando a isso, ao considerar o grupo VocaPampa como um grupo musical, em que cada um dos integrantes exerce, entre suas diversas práticas pedagógicas, o ensino de instrumento musical e/ou canto, entendo a relevância de estudos sobre o saber da performance.

Passo a discutir sobre o saber da performance, saber este pensado e problematizado na dissertação de mestrado de Weber (2014; 2019).

## **4.2 Saber da performance**

O conceito de saber da performance que abordo, neste capítulo, está fundamentado nos trabalhos de Weber (2014; 2019). A autora conceitua o saber da performance musical como sendo um “saber relacionado a aspectos da técnica, expressão musical, além do preparo físico e emocional para a apresentação pública” (WEBER, 2019, p. 215). A autora explica que o saber da performance envolve particularidades do professor de música que tem como prática docente o ensino de instrumento.

A palavra *performance* diz respeito a todo e qualquer ato de realizar uma composição musical já existente, envolvendo alguém que a executa (intérprete) e alguém que assiste a esta execução (audiência), no entanto, o termo pode ser ambíguo, possibilitando outros entendimentos.

Neste sentido, o professor que trabalha com o ensino de instrumento precisa construir junto a seus alunos conhecimentos a respeito da técnica instrumental, da expressão musical, assim como desenvolver um preparo físico do corpo, uma consciência em relação ao outro e um preparo psicológico para a performance pública. No âmbito do curso de bacharelado, estes conhecimentos são construídos na disciplina de instrumento e mobilizados, em especial, nos recitais. Por isso, consideramos este conjunto de conhecimentos como mais um saber a integrar o conjunto de saberes necessários ao professor de instrumento, o qual denominamos de **saber da performance**. (WEBER, 2019, p. 230)

Assim como nos cursos de Bacharelado em Música, nos cursos de Licenciatura em Música, dos quais os integrantes do Grupo VocaPampa são egressos ou ainda estão em formação acadêmica, também tem-se disciplinas, na matriz curricular, que dizem respeito ao ensino de instrumento. Para a autora, o professor de instrumento precisa construir junto ao aluno, uma série de conhecimentos a respeito da técnica do instrumento, de expressão musical, desenvolver preparo físico, uma consciência em relação ao outro, assim como preparo psicológico para a performance em público.

Como já foi discutido anteriormente, o saber da disciplina (ou saber disciplinar) é um saber social definido pelas instituições universitárias. Se refere aos conhecimentos específicos da matéria. No caso do professor de música, esses conhecimentos dizem respeito à teoria musical, história da música, análise musical, harmonia, entre outros.

Weber (2019) explica o porquê de a escolha do conceito *saber da performance*, e não *saber disciplinar da performance*. O saber da performance pode ser aprendido fora de ambientes universitários, como, por exemplo, em *masterclasses*, festivais de música, concertos e recitais, entre outros. Sendo assim, o termo escolhido abrange um campo maior de espaços de construção de conhecimentos. Além disso, ressalta que os saberes disciplinares específicos da música também são abordados em todas as áreas que são contempladas nos cursos de Música. Todavia, o saber da performance se torna inerente no âmbito

da performance musical e é desenvolvido e sua maioria através de disciplinas de instrumento e recitais.

Nas disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento, quando fazem parte do currículo do curso de bacharelado, o bacharel constrói conhecimentos relacionados aos saberes da função educativa, os quais são de grande auxílio para a aprendizagem docente. Tais saberes também são específicos ao professor de instrumento, visto que englobam as metodologias e a didática empregada especificamente neste ensino (WEBER, 2019, p. 235)

De acordo com os estudos do antropólogo Richard Schechner, pode-se categorizar a existência do ser humano em 4 partes: “ser, agir, atuar (performing) e estudar a atuação” (WEBER, 2014, p. 116). Deste modo, a performance acaba se tornando mais um processo, e não o produto final, e está presente em todo o ser humano em suas interações sociais.

Pode-se aproximar o saber da performance com as práticas do professor de música em sala de aula, onde o professor seria o performer, e os alunos, o público que assiste e interage ao espetáculo.

Weber (2019) ressalta a importância do professor de música se manter em contato com as atividades de performance musical, desta maneira:

[...] está constantemente em contato com questões musicais e com a reflexão sobre postura, contato com o público, comunicação com/para uma audiência, além do desenvolvimento de aspectos técnicos e musicais no instrumento, o que contribui para o ensino destas questões junto aos alunos, mobilizando, desta forma, o saber da performance (WEBER, 2019, p. 232).

A autora ainda ressalta a importância do professor de música tocar em aula e em espaços públicos, pois esses momentos servem como referência para os aprendizes. “Ao ver ou ouvir alguém tocando algum instrumento, o futuro aluno pode desejar a prática desta atividade, buscando então um professor que possa lhe ensinar. [...] Isto pode ser alcançado se o professor mantiver sua atuação como performer.” (WEBER, 2014, p. 117-118). Contudo, assistir o professor tocando não garante que o aluno adquira confiança e segurança para tocar em palco. Desta forma, a preparação para apresentações com público constitui um conhecimento específico da área, “o qual é constituído e mobilizado pelo professor de instrumento, assim como por professores de outras linguagens artísticas.” (ibid, p. 119)



Assim como os saberes docentes, os saberes que envolvem as práticas de musicodocentes também são sistemáticos e contínuos. Nessa linha de pensamento considero que o saber da performance também se constrói ao longo da vida, depois do período de formação acadêmica. Essa construção desenrola-se a partir das diferentes experiências junto a alunos e colegas, em seus diferentes contextos de atuação.

Weber (2014) explica que as experiências de performance vividas pelo/a professor/a de música enquanto eram alunos também podem facilitar sua atuação docente “considerando que as estratégias utilizadas para lidar com as situações de ‘estresse psicológico da performance pública’ podem servir também para o aluno. (ibid, p. 120). A performance é importante para a construção da docência e a docência também contribui para a performance do professor.

Na medida em que o professor encontra-se na situação de comunicar este saber da performance para seu aluno, surge a necessidade de organizar e sistematizar este conhecimento. Ao fazer isso, aprimora sua performance, uma vez que os saberes específicos tornam-se acessíveis para ele enquanto performer.” (ibid, p. 121)

Sendo assim, o saber da performance é uma “via de mão dupla” entre as duas dimensões de atuação profissional dos sujeitos, ser músico e ser professor.

Da mesma maneira que se pensa o estudo dos saberes docentes para a valorização e legitimação da profissão de professor, o estudo do saber da performance possibilita a valorização da profissão de professor de música e volta às discussões ao currículo dos cursos de Música, fazendo com que se ampliem os espaços de discussão sobre as variadas possibilidades de atuação de musicodocentes.

Na perspectiva de olhar com mais intensidade ao trabalho que músicos, que são professores de música, realizam junto ao VocaPampa passo a apresentar algumas definições sobre saber profissional. Entendo que é ele que congrega músicos e professores em uma ação que constitui o que venho chamando de musicodocente.

### **4.3 Saber profissional**

Para Caria (2017), o conceito de saber profissional é definido como:

[...] um processo de conhecer em ato (*knowing*) que dilui os conteúdos de conhecimento e significações no fluxo da transitoriedade da vida cotidiana (Pais, 1993), sem nunca aspirar a ser um produto cultural ou

ideológico que se possa transmitir a outros sem convocar a experiência de quem o usa em situação prática. (CARIA, 2017, p. 501).

O autor ressalta que há uma teoria a respeito da dualidade do saber profissional, que parte do seguinte pressuposto: na origem e no desenvolvimento histórico da utilização do conhecimento no trabalho profissional nunca seria possível superar a divergência entre teoria e prática, mesmo que estes dois aspectos continuem coexistindo sem se opor ou se fundir. Desta maneira, o saber profissional, diferentemente do conhecimento profissional, não depende de nenhuma estrutura, sistema, padrão ou regra de habilidade cognitiva e/ou simbólica, pois só pode se basear na ordem e contingência da intersubjetividade. Ramos (2014) define a atividade profissional tendo como base algum conhecimento científico a ser aprendido na educação formal. A autora denomina o saber profissional como sendo “o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, guiados por alguma motivação.” (ibid, p. 109), portanto o saber profissional é um produto da dualidade epistemológica (ciência e prática), e também da sociocognitiva, representada pelo pensamento pragmático e analítico. O saber profissional não é o conhecimento científico, mas sim uma de suas fontes. A outra fonte do saber profissional, segundo a autora, seria a experiência prática dos sujeitos em interação social.

Junckes e André (2012) consideram que a relação que o professor estabelece com os saberes profissionais são evidenciados desde os processos de formação inicial em que estão envolvidos. As autoras acreditam que “as relações que os professores formadores estabelecem com os saberes profissionais encontram-se associadas à cultura institucional que produz uma trama de relações nos espaços de trabalho.” (ibid, p. 525).

Assim, pode ocorrer que os professores questionem ou coloquem em dúvida a instituição na qual atuam, instaurando-se uma ruptura com os processos formativos instituídos nem sempre considerados adequados ou pode ocorrer igualmente um processo de adaptação e/ou acomodação no que tange à formação docente. (ibid, p. 525).

Assim como Pimenta (1999), Tardif (2014) e Gauthier et al (1998), Ramos (2014) acredita que as relações e a socialização de e com os saberes são determinantes para a formação e desenvolvimento do saber profissional.

Junckes e André (2012) salientam a relação que docentes no ensino superior constroem com os saberes profissionais nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades do sul do Brasil. Para as autoras, os professores estabelecem uma relação com seus saberes profissionais (saber científico e saber pedagógico, neste caso), bem como a relação com os seus pares (estudantes e instituições de ensino).

Esses autores descrevem os saberes profissionais mobilizados por professores formadores como sendo: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência. Além disso, investigam também as “aproximações no que se refere às relações que eles estabelecem com esses saberes.” (JUNCKES; ANDRÉ, 2012, p. 525). As autoras destacam também a importância da socialização pré-profissional e da formação universitária para o desenvolvimento e mobilização dos saberes.

Dialogando com esta mesma ideia, Ramos (2014) entende que investigar sobre os saberes profissionais não se limita somente em descrever as particularidades do comportamento do ser humano ou as individualidades de grupos sociais, mas sim, acredita que o estudo dos saberes profissionais ajuda na compreensão dos processos que os trabalhadores passam para se afirmarem como sujeitos das relações sociais de produção e, desta maneira, confrontar as variadas formas de dominação. A autora entende que o estudo dos saberes profissionais,

[...] além de nos permitir compreender sua natureza fenomênica e captar mediações no âmbito da relação entre trabalho e educação, podem nos ajudar a ver em que medida, ao se constituírem como grupos profissionais, eles potencializam sua organização como sujeitos de classe. (RAMOS, 2014, p. 122)

Frente ao exposto, entendo os saberes profissionais como tudo o que envolve o saber-fazer em uma profissão, como sendo a realização profissional, é como os sujeitos da profissão estabelecem e movimentam saberes profissionais em seu trabalho. Em minha pesquisa tomo como saberes profissionais aqueles acionados e mobilizados pelos integrantes do grupo VocaPampa, os quais venho percebendo na inter-relação entre saberes docentes e saber da performance.

Ramos (2014) destaca que “no estudo dos saberes profissionais compartilhados por um grupo, as intensões são definidas como o processo de significação mútua e de negociação de poder no nível microssocial.” (Ibid., p. 107). Diante desta exposição, apresento a discussão das análises dos dados produzidos nesta pesquisa, articulando o referencial teórico com as narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa a respeito dos saberes profissionais que envolvem suas práticas. A apresentação do grupo e as análises das entrevistas fizeram emergir unidades de análise temáticas que sustentaram leitura inter cruzada das narrativas a fim de produzir uma análise compreensiva interpretativa, como indica Souza (2014).

O próximo capítulo evidencia a voz dos sujeitos de pesquisa, fortalecida por suas narrativas orais em sessões de entrevista, sustentando e enriquecendo o estudo sobre os saberes profissionais que envolvem as práticas de musicodocentes do grupo VocaPampa.

## **5 NARRATIVAS MUSICODOCENTES: OS SABERES DE INTEGRANTES DO VOCAPAMPA**

Neste capítulo desenvolvo as análises das entrevistas narrativas através de orientações metodológicas proposta por Souza (2014). Este capítulo apresenta os tempos de análise compreensiva-interpretativa, evidenciando a voz de musicodocentes a fim de compreender os saberes profissionais mobilizados pelos sujeitos em suas práticas profissionais, artísticas e docentes.

Para iniciar o processo de análise das narrativas realizei a organização das entrevistas transcritas, que consiste na pré-análise/leitura temática, considerando as singularidades das histórias de vida relacionada ao VocaPampa, à música e à docência em música, criando um perfil deste grupo.

Após a leitura das narrativas avancei para a leitura cruzada, gerando unidades de análise temática, tendo em vista a produção de uma análise compreensiva-interpretativa da produção de dados gerados em minha pesquisa. No primeiro momento desta análise apresento os integrantes do VocaPampa e logo as unidades temáticas que me levam analisar os achados e responder aos objetivos propostos.

Sendo assim percebi marcas singulares, regulares e irregulares do conjunto das histórias narradas pelos entrevistados que geraram unidades de análise temática.

### **5.1 Tempo I – Os integrantes**

Ao construir o tempo I de análise desta pesquisa, concentrei-me em organizar a leitura das narrativas transcritas a fim de criar um perfil do grupo pesquisado e, em seguida avançar na leitura cruzada para entender as singularidades, regularidades e irregularidades nas narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa com relação a como são articulados os conhecimentos musicais e da docência na construção de seu saber profissional.

Os integrantes do grupo VocaPampa no momento da realização dessa pesquisa perfizeram seis cantores, todos músicos e professores de música. Como músicos atuaram em internadas artísticas, eventos particulares, como casamentos, formaturas, dentre outras ações. Cinco atuam como professores

particulares de instrumento e canto e em escolas de educação básica e um é professor no ensino superior.

Gabriel Zeppe, 26 anos, canta a voz de contratenor. É acadêmico do curso de Música - Licenciatura (UFSM) e ministra aulas particulares de canto e técnica vocal pela Plataforma de Ensino de Música Online da Orquestra Sinfônica de Santa Maria<sup>9</sup>. Ingressou no grupo no ano de 2018.

Josemar Dias, 29 anos, canta a voz de tenor e foi o idealizador do VocaPampa. Formado em Música - Licenciatura pela UFSM. Atua como professor de música no berçário, educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Fátima em Santa Maria. Fundador da produtora Chorus, em Santa Cruz. É integrante e fundador do grupo VocaPampa.

Júlio Cezar Pires Pereira, 54 anos, canta a voz de barítono. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem Especialização em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Formado em Música: Bacharelado em Canto pela UFSM. É professor assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). É integrante do grupo desde sua criação.

Matheus Sebalhos Lameira, 27 anos, canta a voz de baixo. Formado em Música - Licenciatura pela UFSM. Atua como professor de música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio Fátima em Santa Maria, é regente do coral Allan Kardec e do coral do Colégio Militar de Santa Maria, ministra aula de instrumento de cordas friccionadas em projeto social, na cidade de Tupanciretã. É integrante do grupo desde sua criação.

Ricardo França, 37 anos, canta a voz de tenor/contratenor. É estudante do curso de Música: Licenciatura pela UNINTER (polo de Santa Cruz do Sul). Atua como músico de eventos particulares nas cidades de Vera Cruz, Santa Cruz, Santa Maria e região. É integrante do grupo VocaPampa desde sua criação.

Por fim, me descrevo como integrante do grupo. Tenho 26 anos, canto a voz de soprano. Formada em Música: licenciatura pela UFSM, cursando o último

---

<sup>9</sup> Site criado pela Orquestra Sinfônica de Santa Maria (OSSM) com o intuito de oferecer aulas de música (instrumentos musicais, canto, iniciação musical, musicalização infantil, composição, curso técnico preparatório para a prova específica do Curso de Música da UFSM) individuais online. Os professores da plataforma são vinculados com a OSSM ou com os Cursos de Música da UFSM.

semestre do curso de Bacharelado em Canto e sou acadêmica do PPGE a nível de mestrado, também pela UFSM. Atuo como professora de técnica vocal e canto, também sou musicista em eventos particulares nas cidades de Santa Maria, Sant'Ana do Livramento, Rivera (Uruguai) e região. Sou integrante do grupo VocaPampa desde sua criação.

O primeiro tempo de análise cria um perfil do grupo pesquisado, tanto em um panorama individual, quanto coletivo. Deste modo, pude perceber similaridades e diferenças com relação à formação dos sujeitos desta pesquisa. Pude identificar que o grupo VocaPampa é um espaço de aproximação e identificação onde musicodocentes inter-relacionam e mobilizam saberes profissionais, tanto coletivamente quanto em suas práticas profissionais fora do grupo.

A escolha pra pesquisar o grupo VocaPampa surge pela minha necessidade como professora de música e musicista de entender como os integrantes do grupo VocaPampa constroem sua ideia de como ser um professor de música melhor, aliando suas práticas pedagógicas com a performance musical, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa se comprometem a exercer ambas atividades com excelência.

## **5.2 Tempo II – Ser musicodocente: construção de saberes profissionais.**

O tempo II de análise consiste na leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, que está ligada ao tempo I por construir um perfil biográfico do grupo, tanto no âmbito individual quanto coletivo, por intermédio da organização de temas e agrupamentos de unidades de análise que possibilitam compreender-interpretar o texto narrativo, “através do seu universo de significados e significantes.” (SOUZA, 2014, p. 44). Desta forma, o Tempo II, consistiu na construção das unidades de análise temática, tendo como objetivo a análise compreensiva-interpretativa.

Após a leitura das narrativas dos sujeitos de pesquisa, emergiram três unidades de análise temática (UAT):

UAT1 - Ser da/em música: narrativas de saberes da experiência e a construção docente;

UAT2 - Ser coletivo: um projeto construído em grupo;

UAT 3 - Ser profissional: “o conhecimento é uma rede de teias”.

A partir destas unidades foi possível compreender os saberes profissionais de musicodocentes mobilizados pelos integrantes do Grupo Vocal VocaPampa e como as experiências narradas se tornam importantes para a construção de seus saberes profissionais.

### 5.2.1 Ser da/em música: narrativas de saberes da experiência e a construção docente

Ser da/em música destaca percursos de subjetivação, musical e docente, que reverberam na construção de saberes profissionais dos componentes do VocaPampa, conforme suas narrativas. Suas construções de docência em música são narradas destacando momentos de experiências e modelos de docência que foram marcantes em sua vida. Estes momentos internalizados sugerem adesões à modelos pedagógicos que contornam seus próprios contextos formativos. Para desenvolver o pensamento sobre os modos de ser/da em música narrados pelos entrevistados abordo algumas teorizações acerca da referida subjetividade trazida pelos entrevistados.

Como definir subjetividade? O que está na subjetividade e que pode ser estudado para melhor compreender estes processos? Quando falamos de subjetividade sigo para este esforço investigativo, no qual, ao (re)visitar-se, o sujeito poderá ter pistas e relações para compreender a sua construção como pessoa, no caso, sua construção como musicodocente.

Tomo esta compreensão também como possibilidade de destacar minha escolha teórico-metodológica de pesquisa, a qual destaca e enfatiza os sujeitos e suas narrativas.

Nesta construção encontro em Josso (2007) potências para pensar em narrativas em um processo de pesquisa. A autora salienta que as histórias



contadas pelos entrevistados estão focadas no processo de formação ao longo da vida e nos múltiplos recursos que os possibilita adquirir experiências. A formação da subjetividade, segundo Josso, está alicerçada no conceito de um sujeito “singular-plural”, ou seja, que o processo de subjetivação sugere uma compreensão que libera criatividade em sucessivos contextos em modificação constante. Ou, então, entende-se um sujeito totalmente imerso em mutações sociais e culturais, suas heranças, suas continuidades, rupturas, projetos de vida; uma vida singular motivada por seus processos psíquicos em uma relação solidária com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Entendo que a subjetividade não seja um fato estanque e determinado por processos de naturalização, como defendiam as ciências humanas do século XIX como herança do determinismo cartesiano, o humanismo clássico e o positivismo moderno.

Assim, Josso (2007) explica:

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. (JOSSO, 2007, p. 415)

Nesta ótica, é através dos momentos narrativos do sujeito que é possível perceber, além de certas estabilidades conquistadas em sua trajetória, os sucessivos pontos singulares de deslocamentos pessoais e sociais, fissuras, labirintos, enredos, as constantes evoluções de valores de referência, de conexões socioculturais, de pontos de vista, de associações, de compreensões, de visões de mundo.

A subjetividade aqui focalizada é compreendida como causa-consequência de si com os outros, sempre em processo intersubjetivo e de construção social. Desta maneira, discuto sobre os modos de ser em/da música de musicodocentes, a partir das subjetividades narradas e compreendidas e dos saberes profissionais mobilizados pelos integrantes do grupo VocaPampa. Os autores do referencial teórico, apresentados no início desta dissertação, corroboram com a ideia de que um dos saberes determinantes para a formação do professor/a é o saber da experiência, o qual é desenvolvido na docência, na ação de ser professor.

Sobre as narrativas de formação dos sujeitos de pesquisa, o saber da experiência pode ser percebido à medida que os entrevistados narram sobre seus aprendizados, tanto musicais, quanto sobre docência, vivenciados anteriormente a sua vida acadêmica. Neste sentido, inicio a discussão com a reflexão de Pimenta (1999) que explica que o saber da experiência se trata de um saber que é adquirido anteriormente à formação acadêmica.

As narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa destacam que a família está envolvida no processo de formação e desenvolvimento do saber da experiência (PIMENTA, 1999).

Então essa parte da divisão de vozes é muito presente na minha família. Eu cresci em um meio assim, só que eu nunca tinha pessoas, eu sempre dizia para a minha mãe isso, e até hoje às vezes eu falo “nossa mãe eu queria ser 4 ou 5 de mim”, porque daí eu poderia fazer (várias vozes). Porque quando eu queria cantar, por exemplo, em casa, a mãe cantava, a Dani cantava, mas nós não estávamos o tempo inteiro juntos, ou às vezes a mãe não queria cantar, e eu queria estar o tempo inteiro cantando assim sabe, dividindo voz. (GABRIEL, EN, p. 2)

A música estar presente no cotidiano familiar pode ser determinante para que um sujeito escolha ser músico, ser docente em música. Os gostos musicais, fortalecidos no ambiente familiar também podem ser determinantes para a formação do sujeito musicodocente.

Bom, vou abrir meu coração pra ti então. Quando eu estava me formando... entrei para licenciatura por eu querer lidar com música popular. Eu não queria lidar com música erudita. Embora eu tocasse na orquestra, eu não me via realizado com música erudita. Eu queria ser professor para poder ensinar outras coisas. Outras coisas musicais, mas nunca pensei em educação infantil. (MATHEUS, EN, p. 11)

Neste mesmo sentido, a escola também exerce um papel muito importante no que diz respeito a escolha da profissão dos sujeitos. A maioria dos sujeitos ressalta memórias da infância e de pares determinantes naquela época. Este ponto em comum revela que memórias de experiências como aluno influenciam nas suas escolhas de seguir em uma carreira docente.

Eu tenho uma professora lá do início da minha carreira como artista que me incentivou, que me buscava em casa, e levava pra escola, fazia mundo

e fundos pra que eu tivesse uma vivência musical semanal. [...] Então, desde a minha trajetória na infância, eu sempre fui condicionado a... sempre tive referências muito boas sobre a missão de ser professor. Eu tive exemplos muito bons. A minha falecida professora de música, Márcia Fischer, que hoje não se encontra mais aqui entre nós, ela faleceu muito cedo devido a um câncer. Em 2010 ela faleceu com 45 anos. A gente teve uma trajetória muito impactante. Foi algo muito bacana mesmo. Ela me levou pra participar das oficinas da escola, de música. Lá na segunda semana eu já estava ajudando ela a afinar os violões. Ela tinha me levado em casa, me buscava, sempre dando exemplos positivos sobre a ideia de ser professor, a ideia de ensinar. (JOSEMAR, EN, p. 7)

No que tange à modos de produção docente, Júlio narra como planeja suas aulas a fim de fazer com que os estudantes sejam participativos, trazendo o conhecimento para a realidade do aluno e levando em consideração as suas vivências.

Eu faço assim: no primeiro contato, no primeiro dia de aula eu me apresento, os alunos se apresentam e aí, a partir da vivência de cada um eu sigo o meu planejamento, saindo um pouco fora, dentro do cronograma de acordo com o conhecimento que o aluno traz. É assim que eu costumo trabalhar com as minhas aulas. Isso vale tanto para o canto, quanto para o acordeom e para a prática coletiva. A gente tem o planejamento, tem um jeito de dar aula que parte do discentes, que parte do aluno. (JÚLIO, EN, p. 17)

Gauthier et al (1998) discorre a respeito do saber da ação pedagógica e sobre a complexidade do trabalho docente. Para os autores, este saber consiste em dar ao docente um papel hegemônico, que se apoia naquilo que é produzido durante o exercício de sua profissão dentro de um contexto real, sendo criterioso em relação a esse produto.

Por causa da complexidade da situação pedagógica, o professor não poderá aplicar cegamente à situação aquilo que a pesquisa científica tiver isolado em termos de saberes. Ele deverá deliberar, avaliar, enfim, usar de modo prudente os resultados da pesquisa” (Gauthier, 1998, p. 401).

Nesse sentido, ressalto a importância de o professor fazer com que o aluno se sinta parte ativa nas aulas. A partir dessa reflexão, destaco duas narrativas nas quais os entrevistados relatam sempre tentar fazer com que a aula seja um espetáculo.

Eu acho que cada aula é como se fosse uma apresentação no palco. É um evento, é um show que tu vai fazer. (JÚLIO, EN, p. 8)

Eu gosto de fazer com que a criança se sinta dentro de um espetáculo. Que ela possa se envolver com tudo aquilo ali que está acontecendo e ao mesmo tempo aprender com aquela teia de conhecimentos. (JOSEMAR, EN, p. 20)

Os conhecimentos gerados na infância dos sujeitos da pesquisa, a respeito da docência e da música se desenvolvem concomitantemente. As narrativas reforçam o quanto a experiência, no sentido da prática se torna indispensável para a formação do sujeito.

É, eu faço isso desde os meus 11, 12 anos. No começo era só eu tocando pros grupos, era engraçado, que eu mesmo criança tinha essa responsabilidade de tocar sozinho. Depois a coisa foi se profissionalizando, já não era só mais uma gaita, veio gaita e violão, depois uma gaita e dois violões. E eu tocava e tinha que cantar, então o principal era sempre tocando acordeom e cantar comecei depois, então tinha sempre essa função de tocar e cantar. (JÚLIO, EN, p. 3)

Além de entenderem que a experiência faz parte de seus modos de produzir conhecimento empírico sobre docência, música e docência em música, os entrevistados ainda narram o quanto essas experiências se fortalecem em conjunto, assim como destaca Tardif (2014).

Na minha época era segundo grau. Eu fiz um curso profissionalizante no segundo grau. Técnico agrícola. E durante essa formação profissional a gente tinha muitas coisas, tinha que dar aula, ou tinha que dialogar com as pessoas ensinando elas qual era a época certa de semear as coisas, qual era a época certa de fazer uma poda. Então tu ia lá e tinha que ensinar a pessoa a fazer isso. Era algo aplicado, uma pratica profissional. Então isso vem somando de toda a trajetória da vida, do ensino médio. (JÚLIO, EN, p. 16)

Dessa maneira, reflito sobre como o professor desperta seu interesse pela docência em música. Antes de tudo, sabe-se, de acordo com os relatos dos sujeitos de pesquisa, o amor e a dedicação pela matéria que, no caso do musicodocente seria a própria música e a educação, a educação musical. Larrosa (2018) inspira a pensar que

Amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defende-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre (LARROSA, 2018, p.110)

Nesse sentido, esse amor parece estar junto às experiências vividas, antes, durante e depois da graduação.

Eu sempre estudei, fui atrás, estudo ainda, visando o VocaPampa. Porque para mim o VocaPampa, eu acho que ele merece isso, o melhor de mim sabe, então eu sempre vou, porque eu gosto de fazer, sempre o que eu vou fazer eu quero fazer ele muito bem feito. (GABRIEL, EN, p. 6)

Do mesmo modo, Josemar Dias, o criador do grupo VocaPampa, revela que suas vivências desde a infância foram relacionadas ao canto coletivo. Vivências positivas e fortalecidas por “bons exemplos de docência em música” o levaram a trilhar um caminho relacionado a práticas de grupo. Ao relatar “A parte que as pessoas sabem é basicamente que eu sempre fui apaixonado por grupos vocais, trabalhos vocais. Essa é a parte que eu falo e que todo mundo sabe” (JOSEMAR, EN, p. 4), revela-se o amor pela matéria e a reafirmação de experiências positivas que se deram mesmo antes de sua formação acadêmica.

Em certos momentos, o conhecimento empírico musical se fez presente nas vivências dos sujeitos, até mesmo depois da criação do grupo VocaPampa, pondo em discussão a importância de experiências coletivas e o amor pela matéria, aqui tomada como área de conhecimento.

E a minha participação até o ingresso na faculdade, no caso, na licenciatura, fazem 2 anos, eu não tinha o domínio da leitura de partituras. Era um conhecimento básico. Então a minha participação sempre foi muito de percepção. Percepção da música, da linha melódica. (RICARDO, EN, p. 3)

O comprometimento com a matéria é mais um fator determinante para a formação do grupo VocaPampa.

O que representa para minha vida, é que o canto faz parte do cotidiano da nossa maioria, cantando, fazendo parte de coral, conjunto vocal da invernada, daí a gente tinha que estar sempre cantando. Então o que a gente tem em comum é o uso da voz, utilização da voz para fins da música, de fazer música. (JÚLIO, EN, p. 2)

Júlio também demonstra em suas narrativas o fato de que o sujeito não é algo estanque, imutável, mas sim que está sempre transitando e buscando novas maneiras de ser e fazer.

então eu estou sempre transitando. Embora o acordeom seja o que potencializa isso, eu vou lá para trabalhar com acordeom, mas acabo indo para o canto. Não tenho uma preferência por um ou por outro, mas o canto está sempre comigo porque é da minha trajetória de formação. (JÚLIO, EN, p. 7)

Neste sentido, destaco a reflexão de Pimenta (1999) ao apontar que o conhecimento sem reflexividade se torna uma mera informação. O conhecimento é, segundo a autora, um estágio além da informação. Para se ter conhecimento de algo é necessário classificar, analisar e contextualizar uma informação. Não se deve apenas informar-se, mas sim, colocar-se em contato com muitas formas de conhecimentos e operar informações para que se amplie os próprios conhecimentos. Sendo assim, o professor se torna de grande importância para que a mediação entre a matéria e os alunos aconteça. Isso possibilita o desenvolvimento de um pensamento ativo e crítico, que, segundo a autora, é determinante para a construção humana. Este pensamento também aparece nas narrativas dos entrevistados.

Eu acho que o trabalho que eu faço vem alicerçado em todas as vivências que eu tive durante a minha trajetória, com exemplos positivos de professores bons que se preocupam muito com o lado humano, antes de se preocupar com o lado de somente cobrar ou de reproduzir um conhecimento. (JOSEMAR, EN, p. 18-19)

A dimensão ética de formação através das experiências e modelos ao longo da vida também aparece nas narrativas dos musicodocentes. Modelos de professores éticos, que ensinavam a matéria sem esquecer do lado humano. Bowman (2018) destaca os conceitos de *educere* e *educare*.

*Educere* significava “extrair”: um processo que envolve transformação. Era o processo de preparar os jovens para um mundo em mudança, de prepará-los para identificar e responder adequadamente aos problemas não encontrados anteriormente e, portanto, não previstos. Onde *educare* gravita em direção ao fornecimento de respostas, *educere* valoriza os problemas e as perguntas. *Educare* vê os alunos como consumidores de conhecimento, enquanto *educere* os vê como criadores de novos conhecimentos. *Educere* nutre a independência da mente, a coragem de nadar contra as correntes predominantes - e a capacidade de discernir quando isso é necessário.

Agora, claramente, *educare* é uma importante preocupação educacional para qualquer sociedade. Sem ele, os alunos estariam condenados a tatear, descobrindo tudo por si mesmos, ao acaso. A instrução responsável deve dar aos alunos as ferramentas e habilidades necessárias para funcionar de forma eficaz e eficiente no mundo humano

compartilhado. Ao mesmo tempo, no entanto, negligenciar *educere* cria cidadãos incapazes de reconhecer e abordar novos problemas. Cria pessoas que podem saber muito e podem ser bastante proficientes em certas habilidades designadas, mas que não se sentem confortáveis em mapear um novo território ou se adaptar às mudanças. *Educare* é técnico; *educere* é ético. (BOWMAN, 2018, p. 172, tradução da autora)

Tratando-se de gostos e estilos musicais presentes nas práticas profissionais dos integrantes do grupo VocaPampa, todos têm um ponto em comum, que é a música regional do Rio Grande do Sul. A maioria se conheceu por meio de rodeios de música tradicional gaúcha, o que determinou o estilo do grupo vocal.

Bom, a gente tem uma história bem legal com o VocaPampa, que na verdade nasceu no meio tradicionalista, no meio do “gauchismo” onde a maioria da turma, dos integrantes, atua, ou atuava agora com pandemia, faz mais de ano que a gente não está em atividade (presencial). (JULIO, EN, p. 2)

Na época eu estava participando de grupos de música folclórica gaúcha, música tradicional gaúcha voltada pro folclore, e eu recebi o convite do professor Josemar Dias pra integrar o grupo. E foi muito especial porque a gente estava numa viagem de carro indo pra região de Pelotas e ele colocou um arranjo que ele já havia escrito e ele cantou todas as vozes e eu fiquei abismado. “Cara, mas que coisa incrível! Que bacana! A formação dos acordes, as dissonâncias, os contrapontos... Cara, que legal. Bah eu queria um dia participar de um projeto assim” [risos] Aí ele disse, “Pois, é, tu vai fazer tal voz” [risos] (RICARDO, EN, p. 2)

O Voca surgiu com o convite do Josemar pra mim na porta de um rodeio em Cruz Alta, num rodeio de invernada artística de CTG. Ele conversou comigo sobre a ideia e na época eu cantava já pra CTG, mas nunca pensei em fazer parte de um grupo vocal. Nunca pensei, muito menos a cappella. A gente sabe que tem alguns colegas nossos do Voca que tinham esse sonho de ter um grupo um grupo a cappella. Nunca passou pela minha cabeça isso. (MATHEUS, EN, p. 1)

A gente estava na porta do ginásio, ele veio, expos a ideia pra nós. Mas eu acho que o principal de tudo era estar com as pessoas que eu gosto, fazendo música. Eu sabia que tu poderia estar no meio, que meus colegas poderiam estar, que eram muito meus amigos e meus companheiros de palco. Eu sabia que as coisas funcionavam, que era agradável estar fazendo música com vocês, que sempre rendia, que eu aprendia também. Aprendia com a tua técnica, com a do Léo, com a do Josemar que, na época ainda era um pouco desconhecido meu. (MATHEUS, EN, p. 3)

Neste sentido, esboço a questão da identidade gaúcha como sendo um dos fatores determinantes para a criação do grupo VocaPampa. Para Marcon (2010),

ser gaúcho, ou *gaúcho* (sic) pode representar, a priori, um estado de espírito, o qual manifesta atividades específicas que expressam a cultura gaúcha. O autor ainda explica que a cultura gaúcha é um resultado de processos de articulação entre sistemas sociais e sistemas simbólico-culturais, representações coletivas de imagens, símbolos, temas, conceitos, que são “passíveis de mudança, de acordo com as conjunturas que se apresentam aos sujeitos.” (MARCON, 2010, p. 8)

Dessa forma, a ideia de uma cultura gaúcha, *gaucha* se apresenta como “porto seguro”, posto que os próprios sujeitos que dizem vivenciá-la reconhecem sua diversidade e antagonismos internos. (MARCON, 2010, p. 8)

No que tange à identidade regional, Milder (2013) discorre que

A identidade é uma construção simbólica organizada a partir da ideia de pertencimento, gerando uma identificação do indivíduo frente à coletividade; já a construção da memória dá sentido a determinada identidade. Uma das maneiras de afirmar-se uma identidade é por meio da valorização do patrimônio cultural, suas formas de expressão, os modos de criar e viver, as criações artísticas, obras, objetos, entre outros. (MILDER, 2013, p. 90)

No Rio Grande do Sul, as entidades gauchescas (CTG, DTG, PTG, etc.) adotam o sistema que inclui a determinação de comportamentos aceitáveis dentro das mesmas. Para Larruscain (2012, p. 36), “a principal finalidade destes centros é o de preservar as tradições gaúchas e determinar uma identidade fixa do gaúcho”. Em seu trabalho, o autor investiga a identidade do sujeito musical campeiro dentro do festival de música nativista Vertente da Canção, conceituando como sendo

Portanto, o sujeito musical campeiro não é uma essência em si. Ele não representa uma tipologia encerrada em uma estrutura ou derivada de uma fonte de origem. Não há como defini-lo ou conceitua-lo dentro de qualquer discurso essencialista, mas, sim, vinculá-lo a práticas heterogêneas de cultura e de linguagem, compatíveis com a produção de identidades em imersão no mundo globalizado e multicultural. O sujeito musical campeiro é uma formação discursiva na qual o Nativismo gaúcho, presente nos festivais nativistas e, de maneira específica neste trabalho, na Vertente da Canção, está contido na polifonia de vozes que constituem a historicidade da vida contemporânea, tais como a cultura neoliberal, o consumo cultural, a cultura empreendedora, a cultura como recurso econômico e social e a escola e seu currículo. (LARRUSCAIN, 2012, p. 84)

Neste sentido, destaco que os integrantes do grupo VocaPampa se encontram no meio gaúcho mas nem por isso cultivam fazeres musicais que se



restringem à música gaúcha. A pluralidade de referências se expressa no repertório, tanto na escolha das músicas (nativistas, rock, etc.), quanto nas referências para arranjo (ritmos, progressões de acordes cromáticos que não são característicos da música gaúcha tradicional).

Então, são seis realidades e a gente precisa pensar nessas seis realidades e ser o mais justo e compreensível com todos. Isso também é um desafio, além de cantar a nota certa. (GABRIEL, EN, p. 19)

Entende-se assim, que o VocaPampa é constituído por sujeitos plurais em seus modos de ser em música.

Na música tudo é muito amplo. Na educação tudo é muito amplo e a música é mais ampla eu acho. Só que a música tem várias formas, de tu trabalhar com a música. A gente que vive disso, a gente sabe. Tu não pode ficar muito fechada no teu mundo da música, que tu ama, que tu gosta. “Ah, eu só gosto disso aqui. Vou fazer só isso” Cara, a música é muito mais do que isso, eu acho. Tem uma gama de coisas, elementos que tu pode trabalhar. (JULIO, EN, p. 19-20)

Gabriel relembra da sua primeira apresentação junto ao grupo VocaPampa. Sua narrativa se refere ao segundo Rock Festival, que aconteceu no teatro da PUC em Porto Alegre.

Para mim foi muito marcante. Foi muito legal subir no palco com arranjos difíceis de cantar, que foram desafiadores de cantar, mas que foi mágico. Eu me arrepio de lembrar, então eu gostei muito. A viagem até lá e aqueles dias que a gente passou junto. (GABRIEL, EN, p. 16)

As experiências do grupo também podem servir como manutenção dos saberes profissionais, como relata Josemar ao ressaltar que o saber da matéria neste caso, a música, está estritamente ligada ao saber da performance para os integrantes do grupo.

isso nós tínhamos um projeto que era algo totalmente que partia das vivências de cada integrante, então “eu gosto de cantar” “eu tenho paixão pela música”. Todos nós tínhamos um ponto em comum e à medida que foram apresentadas algumas ideias de qualidade, alguns resultados, à medida que a gente foi tendo alguns resultados de qualidade, o nosso nível, mesmo que no nosso subconsciente, foi aumentando. O nível de exigência. (JOSEMAR, EN, p. 11)

Da mesma maneira, Matheus percebe a evolução do grupo com relação ao nível de complexidade dos arranjos e suas execuções.

Porque no início a gente caminhou engatinhando e hoje a gente alcançou já um nível musical que exige muito. Exige muito do básico. Saber ler uma partitura. A gente sabe que isso é essencial para o VocaPampa. (MATHEUS, EN, p. 5)

E ainda complementa a respeito de como estudar teoria musical ajuda no seu desenvolvimento pessoal e para o grupo.

A gente sabe que eu funciono assim. Acho que tu também funciona assim. De olhar, olhar e criar aquela memória visual da partitura. E depois para cantar tu pega muito mais segurança porque tu enxerga aquela linha que tu estudou. Então, acho que o primeiro conhecimento essencial, até antes de afinar ou não, ou de conseguir fazer alguma pronuncia, é a questão da leitura. A leitura é o que eu vou conseguir trazer para casa para estudar. Se eu estou indo para uma apresentação numa vã “Bah, não lembro a linha”. Vou abrir a partitura e vou lembrar, sem ter aquela necessidade de decorar um som. Para mim é muito difícil ficar decorando uma coisa que eu estou ouvindo. Eu decoro muito mais visualmente. Então, acho que principalmente leitura musical. Depois vem as questões técnicas vocais, mas é que a gente sempre trabalhou isso (MATHEUS, EN, p. 6)

Os saberes profissionais continuam se desenvolvendo durante a vida do professor na docência vão sendo experienciados em situações se legitimam, se dissolvem, se reconstroem e vão dando contornos ao que se reconhece como profissionalidade do professor.

Nas narrativas dos entrevistados, a importância do estudo da música se torna bastante recorrente, assim como relata Júlio, ao contar sua experiência musical antes do curso de graduação em bacharelado em Canto.

A minha vida inteira como músico profissional transitando pelos conjuntos de baile e shows, todos os músicos tinham um conhecimento empírico, é tudo pela experimentação. “Ah deu certo, vamos fazer assim” e quando as coisas vêm mais prontas me parece que fica melhor de tu dar o acabamento final. (JULIO, EN, p. 4)

Este relato se refere à facilidade narrada pelo entrevistado, em que o domínio da leitura musical possibilita que o resultado sonoro do grupo VocaPampa se ajuste, se apresente com mais rapidez e facilidade.

Mas assim, é um conhecimento mais na leitura musical, que isso vem de uma cultura meio europeizada. A gente tem muito como referência no meio acadêmico da cultura europeia. Tem gente maravilhosa em termos de musicalidade entrando no curso que é obrigado a estudar algo que vem lá imposto pelo senso comum. Eu procuro dar atenção a esse tipo de cultura que vem do popular, ali próxima da gente, que a gente sai ali na rua e tem alguém que está tocando na rua aquele estilo, aquela música, que lá (na

universidade) não é estudado. Que não é visualizada, que não é estudada no meio acadêmico. (JULIO, EN, p. 9)

Reiterando a importância da Universidade na formação de musicodocente, na legitimação de conhecimentos e na profissionalização das profissões, Júlio complementa:

Eu queria muito estudar acordeom dentro da universidade, mas depois que eu comecei a fazer o curso de música eu não me sentia confortável tocando acordeom dentro da academia. As vezes que eu levava o acordeom para a universidade era meio assim... as pessoas riam. Riam de mim ou ridicularizavam. [...] O sonho da minha vida é que o acordeom se consolide e entre no ensino superior. (JÚLIO, EN, p. 12)

Esta narrativa pode revelar o quanto a universidade é importante para legitimar os saberes e tornar práticas, como estudar o acordeom, mais valorizadas dentro e fora de ambiente acadêmico. Musicodocentes entendem que suas práticas, tanto com a performance musical, quanto como professores de música são legitimadas por meio de pesquisas desenvolvidas no ensino superior.

Falar sobre música neste contexto refere-se ao saber disciplinar (GAUTHIER et al, 1998). Este saber não é produzido pelo professor, mas sim, pelos pesquisadores e cientistas a respeito da matéria. As narrativas de pesquisa revelam, o quanto os integrantes do grupo VocaPampa se preocupam e buscam saber mais sobre música, a favor de seus alunos.

A gente sabe que a educação musical na sala de aula não dá para ser só com um violino, ou só com a voz. Tinha que levar teclado, tive que aprender ukulele. Na marra. Em um final de semana tive que aprender ukulele pra começar a dar aula na segunda-feira. (MATHEUS, EN, p. 16)

Esse conhecimento musical adquirido na academia é transportado para o VocaPampa e mobilizado afim de contribuir na construção da docência em música.

A minha experiência enquanto contratador era sempre um desafio para mim poder cantar. E eu tive que descobrir vozes que eu achava que eu não ia conseguir, tipo ressonâncias e essas coisas, e aí consequentemente fui atrás de estudo e sempre em busca para poder (ter) uma melhor performance no VocaPampa. (GABRIEL, EN, p. 3)

Neste mesmo sentido, Júlio aponta as dificuldades de ser professor dentro de uma universidade, tendo como alunos futuros professores de música. Ele

demonstra os desafios de trabalhar música com alunos que não necessariamente tem uma base teórica trabalhada com afinco.

Eu trabalho com alunos em início de formação, então a parte de conhecimento mais aprofundado de música, as vezes tu não consegue chegar lá em uma parte que tu precise de um aprofundamento de conhecimento musical. (JÚLIO, EN, p. 15)

Bellochio (2003) ao pensar sobre o papel do professor formador destaca que

No caso específico da música, além das práticas pedagógicas dos professores da escola, os formadores também precisam estar atentos às múltiplas formas de realização da música e da educação musical no espaço socialmente determinado, encarando a produção musical fora do espaço da escola e da academia. (BELLOCHIO, 2003, p. 19)

Por outro lado, a autora aponta a perspectiva de um aluno de licenciatura em música que tem grupos musicais, regem coros ou grupos de câmara, atuam em escolas de música, entre outras atividades relacionadas à docência em música ou à performance musical.

[...] temos a exigência da formação profissional para atuar na escola básica e, por outro, alunos que trazem para os cursos de licenciatura outras necessidades formativas. Como fica o campo real decorrente da multiplicidade de perfis dos alunos quando ingressam em curso superior? A academia reconhecerá a vida musical do aluno que possui uma vivência musical não-escolar? (BELLOCHIO, 2003, p. 19-20)

Os estudantes, de maneira geral, têm algum tipo de conhecimento da matéria que o professor irá ensinar, mas, segundo Pimenta (1999), a maioria nunca se perguntou qual a importância destes conhecimentos para si mesmos e para a sociedade em que vive e “qual a diferença entre conhecimentos e informação; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial [...]” (PIMENTA, 1999, p. 21).

Neste mesmo aspecto a autora explica o que entendemos como conhecimento, tendo como referência o autor Edgar Morin.

Conhecimento não se reduz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com informações classificando-as, analisando e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria.

Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvendo reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (Pimenta, 1999, p. 21-22)

Nesse sentido, Matheus ressalta a importância de o professor de música sempre procurar se envolver igualmente com suas práticas musicais e pedagógico-musicais, da mesma maneira que entende que é necessário se manter atualizado, fazendo pesquisas acadêmicas que possam contribuir para sua formação profissional e pessoal.

Eu só pensei “Eu não posso parar. Não posso começar a virar só pesquisador, ou só escrever artigo, ou só planejar aula e dar só a minha aula e acabou”. Sempre dei um jeito de ter um CTG para tocar, uma banda, casamento, formatura, um aluno para ensinar instrumento, pra eu não me perder do meu instrumento. (MATHEUS, EN, p. 16)

Considero importante a constante prática musical do professor de música, pois a música, como saber disciplinar que será ensinado, deve ser elemento fundamental da formação musicodocente e para os processos de educação musical que decorrerão de sua atuação profissional. Evidentemente que ser professor implica o aprendizado da educação, o que também se constitui como aprendizado fundamental ao musicodocente.

Corroborando com este fato, Bellochio (2003) ainda completa sobre a educação musical e a formação do professor.

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. Particularmente, defendo que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. (BELOCHIO, 2003, p. 20)

Atualmente, com o advento da pandemia do Covid-19, foi apontada pelos componentes do grupo a dificuldade de desenvolver trabalhos musicais e pedagógico-musicais, bem como novos modos de produção, novos jeitos de ser professor e de fazer música.

E com a chegada da pandemia, enquanto professor só de tela de técnica vocal, que aí dobrou o meu número de alunos, que eu tive bem mais alunos e que se mantiveram. [...] Para a grande parcela da sociedade foi um caos ter que gravar um vídeo de um grupo e ainda, às vezes, está sendo para algumas pessoas. Mas isso veio e também quebrou esses pensamentos de que a gente consegue fazer, até mesmo uma aula de canto. (GABRIEL, EN, p. 10)

Podemos perceber alguns desafios no desenvolvimento do trabalho musicodocente, mas, da mesma maneira, percebe-se uma necessidade de renovação de práticas e de novas aprendizagens, como conta Josemar sobre suas práticas junto ao VocaPampa durante a pandemia.

Então, como cantor, senti muita falta de estar cantando junto, mas percebo que não posso ficar tão... reclamando tanto sobre isso porque não é um problema só nosso. É um problema do canto coral no mundo inteiro. [...]

2020 foi muito bom para mim como produtor do VocaPampa. Como cantor, realmente, a gente tem uma lacuna que aí seria até egoísmo da minha parte falar do VocaPampa em si porque a gente não pode reclamar. (JOSEMAR, EN, p. 17)

Os modos de ser professor mudaram durante o período de isolamento social.

Para mim foi bastante impactante, porque eu nunca tive essa experiência. E o mais louco de tudo isso é que, claro, antes eu tinha só uma faixa etária de idade. Era tipo 12, 15 anos, sabe? Agora eu tive e estou tendo também alunos de 40, 50, 60 anos, bem como de 9 anos, 10 anos. Então isso é uma diferença muito grande, e que eu preciso ter um estudo, porque eu preciso entender o trato vocal dessas pessoas, e eu preciso estar com o meu estudo também constante. (GABRIEL, EN, p. 10)

Ricardo também conta sobre novas formas de dar aula de música remotamente, demonstrando uma adaptação, uma nova forma de produzir conhecimento, uma renovação pedagógica.

Eu uso muito o celular para a gente começar a trabalhar ritmo, divisão rítmica, até também alguns aplicativos pra demonstrar tessituras vocais. No google tem um aplicativo fantástico que eu acho bem legal. (RICARDO, EN, p. 8)

A pandemia impactou, em certos momentos, de forma negativa nos modos de produção de musicodocentes.

Como a gente vive agora... eu estou em uma atividade profissional não tem muitos anos, atividade docente. Na UERGS agora, dia 4 de abril faz 10 anos que eu estou trabalhando. Mas eu vivia só da atividade profissional do músico, seja tocando na noite, seja tocando no barzinho, seja tocando baile, fazendo show, participando de festival. Eu vivia disso.

E aí veio a pandemia. “Meu Deus, e agora a galera que vive disso?” (JÚLIO, EN, p. 18)

Essas coisas que tu faz naquele momento eu sinto falta. Muita falta disso. Essas práticas coletivas do estar junto é o que eu sinto muito falta. Eu nunca passei por uma experiência dessa. De ficar tanto tempo, ao mesmo tempo trabalhando e muito, trabalhando mais do que antes até, dentro de casa. Sem sair de dentro de casa. Minha vida era sempre na estrada. (JÚLIO, EN, p. 11)

Os integrantes do VocaPampa entendem que a construção musicodocente está ligada ao saber da experiência, desde quando eram estudantes, até os momentos de atuação em sala de aula. O processo de construção do musicodocente depende das experiências vividas em conjunto com estudantes, colegas e professores. Neste sentido destaco o forte apelo do grupo pela coletividade. No próximo título discutirei como os saberes profissionais são mobilizados pelos integrantes do grupo VocaPampa por meio da coletividade, onde os saberes são produzidos e suas inter-relações.

### 5.2.2 Ser coletivo: um projeto construído em grupo

A interação e a participação do professor na vida cotidiana da escola e com os colegas de trabalho colocam em evidência tanto os conhecimentos de maneiras de ser coletivos, bem como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos estudantes e da comunidade escolar, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF, 2014). Não devemos reduzir a produção dos saberes docentes a um processo mental e individual.

Para Tardif (ibid), o saber do professor é um saber social e este é caracterizado por trabalhar com sujeitos e em função de transformar os alunos, educar e instruir. Tardif destaca que “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (ibid, p.11). O saber do professor é uma partilha que acontece em um grupo de agentes que possuem uma formação comum (professores); porque faz parte de um sistema que o legitima e orienta as suas definições e utilizações; porque seus próprios “objetos” são seres sociais e

disfrutam de práticas sociais; os saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional.

Desta maneira, penso o VocaPampa também como um coletivo de trabalho, uma coletividade de musicodocentes, uma área de produção musical e pedagógico-musical construídas e marcadas por processos de socialização profissional.

Segundo Tardif (2014), o conhecimento dos professores têm profundo significado social e é, também, o conhecimento dos atores individuais que o possuem e o incorporam em sua prática profissional para adaptar e transformar esses conhecimentos. Também ressalta que o saber está sempre ligado a uma situação de trabalho com outras pessoas, sejam estes alunos, colegas, pais, comunidade escolar, etc. O saber do professor está enraizado na complexa tarefa, que é ensinar, “situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014, p.14). No contexto da pesquisa desenvolvida, todos os integrantes do VocaPampa têm alguma prática pedagógica em seu cotidiano. Na escola básica, no ensino superior, escolas de música, projetos sociais e filantrópicos, aulas individuais, entre outros. Essas práticas pedagógicas são vividas, individualmente, em um espaço de construção social. Contudo, produzem processos de internalizações pessoais que constituem os modos de ser de cada um fora do espaço da escola. Esse movimento é o que chega ao espaço do VocaPampa e revela a docência dos músicos em sua construção artística.

Gauthier et al. (1998) refletem sobre o professor agir de acordo com as interações dos sujeitos e dos significados que os acontecimentos tem para cada um. “Em todas as nossas atividades, agimos em função de intenções, observamos a reação dos outros em relação ao nosso comportamento e agimos com um objetivo específico” (GAUTHIER ET AL., 1998, p. 93).

Desta maneira, inicio a reflexão sobre as narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa, as quais expressam as construções dos musicodocentes acerca do fazer coletivo e como essas relações acontecem, tanto musicalmente, quanto pedagogicamente.



A primeira análise de narrativa relacionada à coletividade que gostaria de abordar está relacionada com os momentos de virada que acontecem na vida dos integrantes do grupo VocaPampa e que são determinantes para a criação e desenvolvimento do mesmo. Josemar conta como teve a inspiração de criar o grupo e chamar seus colegas para serem colaboradores do projeto.

Sobre o VocaPampa, eu acho que eu poderia começar dizendo que o VocaPampa faz parte de um momento chave da minha vida, que foi uma das viradas de transição. (JOSEMAR, EN, p. 1)

Estas “viradas de chave”, segundo o entrevistado, dizem respeito às mudanças significativas que ele teve durante sua vida, de aluno para professor e vice-versa. A primeira “virada de chave” contada pelo entrevistado diz respeito à saída da escola básica ao início de sua vida acadêmica. No período da graduação em licenciatura em música ele começou a cantar para grupos de dança tradicional gaúcha. De 2010 até 2015 realizou um trabalho musical com grupos de dança e, em 2015, deixou de ser aluno de graduação, e passou a ser professor.

Este fato determina mais uma mudança em sua vida. Josemar conta que foi essa “virada de chave”, de aluno para professor, que determinou a criação do grupo VocaPampa.

Em 2012 eu assumi a direção do vocal do Piá do Sul, a direção musical pra começar a fazer arranjos, ficar responsável por aquilo que o vocal desempenhava nos festivais e isso me trouxe uma carga de responsabilidade que talvez na época fosse cedo pra eu assumir, mas que caiu no meu colo e eu tive que assumir. Assim como acontece com diversas pessoas no seu primeiro trabalho à frente de um projeto. E em 2015 esse ciclo de se encontrar todas as semanas, de ensaiar, de ir pros rodeios, se encerrou por uma série de fatores que são justificáveis também por essa troca de chave que eu expliquei na resposta anterior. “Bom, agora eu vou deixar de estudar” porque eu estava na segunda faculdade. Terminei em 2012, assumi o Piá do Sul e iniciei a segunda faculdade em 2013, 14 e 15. Então eu ainda era aluno e estava na frente de um projeto. Quando entrou essa parte do “ser professor” eu tive que deixar a faculdade e também tive que deixar alguns projetos que iriam me demandar muito tempo ou que estavam, naquela época, demandando tempo e que não iam sobreviver a uma redução da minha carga horária. Eu tive que fazer uma escolha. “O que que eu vou fazer?”. E essa escolha me levou a procurar novos ares, novos projetos, trabalhar com outras pessoas, procurar novos músicos, realizar sonhos que estavam guardados ainda na cachola. Basicamente foi isso que me levou a pensar no VocaPampa e tornar ele uma realidade. Dar o ponta pé inicial. (Cantando) “Hoje eu acordei, tô querendo formar um grupinho *a cappella* que se chama VocaPampa.” E aí eu acordei e comecei a ligar para as pessoas. (JOSEMAR, EN, p. 4)

Durante a vida de uma pessoa, há várias circunstâncias em que o contínuo se rompe, onde há uma mudança, uma passagem de uma etapa para a outra da vida o que Josso (2004) chama de momento charneira, uma espécie de dobradiça, que faz o papel de articulação entre os momentos de vida. São situações tão fortes e significativas, que podem mudar o rumo da história do sujeito. Charneira, segundo Josso (2004), é uma passagem entre duas etapas de vida, um divisor de águas. São acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”. (JOSSO, 2004, p. 90).

Segundo a autora, nesses momentos os sujeitos se colocam frente a frente consigo mesmos, surgindo-lhe ganhos e perdas, interrogações feitas para si e sobre si a respeito das mudanças, a fim de evita-las, repeti-las e/ou, ressignificá-las.

Assim que o grupo se constitui, a experiência de cada um passou a influenciar no desenvolvimento dos colegas, pois a natureza do trabalho é construída por meio da coletividade, coleguismo, amizade e cooperação. Voltando o nosso olhar para os saberes docentes produzidos e legitimado na coletividade, inicio minha reflexão sobre as narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa buscando entender o fazer coletivo e a ampliação de possibilidades de saber-fazer de musicodocentes.

Se nós somos músicos e se nós estamos trilhando com o VocaPampa é porque a gente tem muito exemplo pra seguir. A gente se inspira com muitas histórias, com muitos profissionais que realmente se dispuseram a desenvolver conhecimento. Pra mim é muito importante estar aqui hoje, participando do teu desenvolvimento acadêmico. (RICARDO, EN, p. 11)

A partir das narrativas dos sujeitos de pesquisa podemos perceber como o fazer coletivo é algo determinante para suas práticas. Os integrantes do grupo expressam em suas narrativas que sentem a necessidade de fazer parte de trabalhos que envolvem interação e produção conjunta e que isso faz parte do cotidiano de suas práticas profissionais.

Desde que eu me criei músico participante de alguns trabalhos eu sempre acreditei e procurei sempre trabalhar com ações coletivas. Eu nunca me senti confortável sendo músico individual. (JOSEMAR, EN, p. 5)

Os colegas também exercem papel de representatividade pessoal, de reconhecimento uns aos outros, no meio musical e em seus modos de ser docentes. Gabriel destaca, quando o indago sobre o porquê fazer parte do grupo VocaPampa.

Eu acho que primeiro porque eu sentia uma admiração pelas pessoas que estavam lá, porque eu conhecia a qualidade de vocês e porque eu sempre quis cantar em grupo a capella. (GABRIEL, EN, p. 2)

Júlio também compartilha da mesma ideia.

Então pra mim é sempre um desafio e uma satisfação, prazerão sempre estar junto, uma das coisas boas é a gente estar junto, é a gente poder fazer um trabalho musical de qualidade, junto com pessoas que tem uma capacidade musical ótima. (JULIO, EN, p. 2-3)

Tardif (2014) aponta um fato que ele diz ser incontestável (sic).

enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. (TARDIF, 2014, p. 26)

Ao narrar sobre a organização do grupo VocaPampa, Josemar fala de seu papel no grupo, como criador e produtor, além da função de cantor (tenor) que exerce.

Essa parte do grupo sempre me instigou a participar mais, mas aí existe uma confusão que as pessoas fazem. Principalmente quem trabalha em grupo faz. É o seguinte: "O fulano e sicrano trabalham em grupo, mas quem faz o serviço é o fulano" Na verdade isso é uma característica, e tem até teorias sobre isso no mundo inteiro, do trabalho em grupo, exclusivamente. Em um trabalho em grupo sempre vai ter uma pessoa que vai dormir horas a menos, que vai dedicar hora a mais, mas ela não dedica pra ela. Ela dedica pelo coletivo. [...] Meu papel é esse. É dormir horas a menos, trabalhar horas a mais do que os outros integrantes, mas pelo bem coletivo. Para que o coletivo possa ser mostrado, para que possa ser evidenciado. (JOSEMAR, EN, p. 5)

Da mesma maneira os demais integrantes reconhecem que há um modo de organização específico para que Grupo realize seu projeto.

Quando a gente vai pros ensaios, alguém sempre prepara, não é um apenas que faz, mas geralmente quem faz a preparação vocal é a Dida, que está fazendo canto atualmente, então a gente pensa que sempre tem algo novo pra acrescentar. (JULIO, EN, p. 4-5)

Os integrantes entendem o seu papel dentro do grupo, bem como a função de cada um dos colegas.

Eu acho que as experiências e vivências que a gente tem de estar em grupo quase a vida toda trabalhando, a minha função talvez em algum momento (seja) de mediação de conflitos talvez né, porque a maioria dos integrantes do grupo são jovens, eu até tenho um apelido carinhoso que me chama dentro do grupo que é “ancião” do grupo. (risos) Porque eu já estou no meio século de vida, um pouquinho mais, e a galera toda é de 20 e poucos né, beirando os 30, “também já são cascudinhos, mas são todos jovens” então eu me sinto as vezes muito gratificado de integrar esse grupo, porque as minhas demandas como são diferentes. (JULIO, EN, p. 4)

Então cada um tem uma ajuda especial para produzir tudo isso. Saber que o grupo além, de financeiramente, se move estruturalmente também. Cada um ali tem uma parte muito especial no grupo, na produção. Todo mundo de alguma forma contribui e isso que é o mais legal. (GABRIEL, EN, p. 17-18)

A partir da narrativa dos sujeitos podemos perceber que, para eles, o VocaPampa também é um meio de troca e mobilização de saberes profissionais e que esses momentos acontecem em sua maioria durante os ensaios, em conversas informais que trazem o conhecimento de cada um para a construção musical coletiva.

Para Tardif (2014), os “objetos” da profissão de professor são seres humanos e, por esse motivo, os saberes profissionais carregam as marcas do ser humano. Uma dessas marcas está relacionada com a sensibilidade, no sentido de sentir e refletir sobre suas práticas dentro e fora da sala de aula, entender como acontecem os processos de ensino e de aprendizagem e também percebendo a demanda dos alunos.

A disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (TARDIF, 2014, p. 233)

Para desenvolver essa sensibilidade é exigido do/a professor/a um investimento contínuo e a longo prazo, bem como a disposição de estar sempre revisando o repertório de saberes docentes adquiridos por meio da experiência. Matheus conta sobre o desenvolvimento de sua sensibilidade no trabalho coletivo, para perceber momentos em que pode ajudar e ser ajudado, tanto em sala de aula, quanto nos ensaios do VocaPampa.

As vezes o colega vê o outro fazendo e aquilo é uma motivação. A gente tem que tentar enxergar isso. Tentar sempre motivá-los, aquele que já está tocando a não desistir, mas também olhar pra o outro que ainda não conseguiu e tentar ajudar. E aquele que não está conseguindo, está quase desistindo, tu vai lá e “olha, vamos fazer juntos. Tu vai conseguir”. Acho que essa sensibilidade de saber ler uma turma, um aluno, o grupo que tu está trabalhando é o que trouxe o VocaPampa até aqui hoje e eu acho que é o que conseguiu fazer esse vídeo dar certo. (MATHEUS, EN, p. 19-20)

Neste sentido, o autor complementa que “o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional” (TARDIF, 2014, p. 234). Desta maneira entende-se que o ensino produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente, por meio da interação entre os pares. Para os integrantes do VocaPampa, a voz e a prática musical coletiva parece também um fator de mudança emocional e de proximidade para o grupo, conforme as narrativas dos sujeitos de pesquisa.

Além também de ter uma experiência didática, de poder absorver conhecimento, trocar conhecimento em grupo, que é algo que parece que em outros grupos seria mais... vamos dizer assim... não há tanta troca como em um grupo vocal a cappella, onde a gente precisa realmente ceder o espaço pra que todos consigam ter um trabalho unificado, realmente. (RICARDO, EN, p. 1)

Ricardo discorre sobre o significado de fazer parte de um grupo vocal, o que ele acredita aproximar as pessoas mais fortemente. Em se tratar de voz, Couto (2018) salienta que a voz é um recurso de prolongamento que vai em direção ao outro e age como ferramenta de contato, como algo que alarga a possibilidade de toque. A autora corrobora com a ideia de Grotowski (1971) que explica a voz como um prolongamento do nosso corpo, assim como os olhos, os ouvidos e as mãos, algo que nos projeta em direção ao exterior.

Neste sentido, discuto a respeito de como a voz e a afetividade estão interligadas e como influenciam nas trocas, nos aprendizados e no crescimento de um grupo.

Couto (2018) discorre em seu trabalho sobre o *sentimento de ensemble*. Inspirada nas considerações de Michael Chekhov, a autora explica que este sentimento de grupo se desenvolve a partir de atitudes de acolhimento às qualidades individuais de cada integrante. Desta maneira, Couto (2018) explica:

Para tanto, o conjunto não deve ser visto como um agrupamento impessoal, e sim como um encontro de especificidades que compõem a equipe. Com suas palavras, Chekhov reflete sobre o valor da alteridade dentro da condução de um processo criativo ou de formação. Processo que se aperfeiçoa a partir do encontro e troca de conteúdos entre individualidades distintas que trabalham para o melhor desenvolvimento de todo o coletivo. Um trabalho que envolve, como já dito na citação acima, um constante movimento de dar e receber, no qual o artista não se desenvolve em toda sua potência sem o contato com o outro. Desenvolver o sentimento de *ensemble*, portanto, implica em abrir o campo de sensibilidade para perceber os parceiros de cena e colocar-se em diálogo nos níveis mais sutis, reconhecendo os estímulos mais suaves da interação. O fortalecimento de um sentimento de grupo contribui para aumentar a eficiência da comunicação entre os participantes do coletivo e, com o devido direcionamento, ajuda a reforçar a intimidade e a transformar a sala de aula num ambiente de crescimento não apenas profissional, mas afetivo. (COUTO, 2018, p. 133)

Para Couto (2018) a afetividade desenvolve diferentes aspectos da intimidade dos sujeitos e envolve múltiplas qualidades, incluindo: desenvolver melhor suas próprias sensibilidades e habilidades para administrar seus sentimentos e emoções, a fim de fornecer-lhes orientações sábias. Por outro lado, o desenvolvimento da afetividade é construído a partir da interação social, ou seja, requer não apenas um trabalho interno, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, incluindo: a capacidade de perceber as emoções do outro, tendência a se afetar com as questões do outro, disposição para cooperar, capacidade de fornecer e receber ajuda, disposição para expressar efetivamente seus sentimentos e opiniões, etc. Em outras palavras, é importante reconhecer a importância da afetividade para o desenvolvimento do sujeito e a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem repleto de amor e entusiasmo.

Desta maneira, a autora entende que “A voz pode ser compreendida como um instrumento de produção de relacionamento. Através da emissão vocal, o

sujeito prolonga suas potencialidades de interação social e, por isso mesmo, de transformação do ambiente em que vive.” (COUTO, 2018, p. 143).

A narrativa de Josemar conta como ele vê a prática do canto coral para além de somente cantar afinadamente.

Pra mim o que é um coral? O coral é muito mais do que cantar bem. O coral é um círculo de relações, é um lugar onde a pessoa vai pra se sentir bem, pra reencontrar os amigos, pra estabelecer relações de sociedade. Isso é um coral. O regente do coral diz muito sobre a qualidade do coral. Não só a qualidade musical. (JOSEMAR, EN, p. 14)

Ao refletir sobre as práticas que aproximam as pessoas e possibilitam trocas de afeto, bem como troca de conhecimentos e experiências significativas compreendo que

Expressar-se pela voz pode ser uma aventura de autoconhecimento, de organização da atividade interior e manifestação de singularidade. Nessa jornada, é através da melhor percepção de si e das próprias singularidades que se constrói um discurso de diversidade, de reconhecimento e valorização das particularidades do outro. O contexto de ensino e aprendizagem, dessa maneira, se converte num constante exercício dialógico da alteridade, prática cada vez mais necessária na contemporaneidade. (COUTO, 2018, p. 143-144)

Durante as entrevistas propus um exercício de escuta. Foram elencadas por mim 6 gravações de arranjos do grupo VocaPampa que estão postadas no site Youtube, as quais cada integrante poderia escolher uma. Ao assistir aos vídeos, conversei com os entrevistados sobre a escuta da música que ouviram. Pedi que comentassem sobre a escolha do vídeo e o quanto a música escolhida reverbera nos modos de ser musicodocente. Cada narrativa foi repleta de carinho, emoção, admiração, um momento de muita afetividade por lembrar momentos significativos para todos os integrantes de grupo VocaPampa.

Neste contexto de ouvir e ver o grupo, a narrativa de Matheus reforça a questão de a voz aproximar as pessoas e ser um instrumento de conexão e troca mútua. Ao escolher o vídeo da música Aleluia, gravada com os pequenos cantores do colégio Fátima, Matheus conta o quanto aquele momento foi especial para ele, tanto pedagogicamente, quanto musicalmente.

Que tempo bom, né? É uma energia tão boa estar cantando com vocês, estar cantando com o Voca. Eu acho que eu escolhi esse vídeo por juntar

muita coisa. [...] As vezes a gente esquece do quanto a gente pode ser especial para as outras pessoas e como a gente pode fazer o bem para as pessoas com música e cantando. E pra nós mesmo. Do que a gente é capaz de fazer, a gente acaba esquecendo. Esse foi um dia que deu pra lembrar muito. [...] Eu acho que, quanto mais a gente puder, dentro de uma sala de aula, dentro de um coral, mostrar pra pessoas que elas são capazes de fazer parte de um trabalho assim, talvez esteja aí a minha resposta. Vou usar esse vídeo como um exemplo: aquele dia as crianças ensaiaram, ensaiaram, ensaiaram. Ensiaram com a gente, com a professora, a gente ensaiou entre nós, fomos lá e juntamos. Fizemos uma coisa unidos, sem diferenciação, todo mundo estava junto, no mesmo patamar, cada um fazendo a sua parte. (MATHEUS, EN, p. 17-18)

Gabriel conta como foi a experiência de gravar o vídeo da música “Um mate *a cappella*” para ele, a qual foi a segunda música autoral do grupo VocaPampa. A produção do vídeo envolveu a participação de todos os integrantes para montar cenário, transporte para as locações, figurino e maquiagem, etc. Para o entrevistado, foi o trabalho mais colaborativo do grupo, conforme narrado.

Que massa. Esse vídeo, sempre que eu vou olhar, eu vou rir muito, porque me traz muita felicidade. Porque esse vídeo, essa produção, eu escolhi ele... Todos têm um significado muito importante, uma coisa muito legal, porque a gente vive isso muito intensamente, as nossas produções. E nesse vídeo, exatamente nesse, claro que o outro também, mas nesse foi um pouco mais, porque mostrou o quanto a gente é grupo. [...] Fomos nós todos que fizemos. Então cada um tem uma ajuda especial para produzir tudo isso. Saber que o grupo além, de financeiramente, se move estruturalmente também. Cada um ali tem uma parte muito especial no grupo, na produção. Todo mundo de alguma forma contribui e isso que é o mais legal. A unidade, a união e a alegria que a gente estava ali, por mais de nós estarmos virados da noite gravando isso aí, porque teve toda a produção do “Céu, Sol, Sul”, poderia estar um porre sair para gravar. A gente poderia estar muito cansado, a gente poderia estar nem querendo se olhar na cara, a gente poderia até estar assim no momento, mas a gente não deixou isso afetar. A gente botava um sorriso no rosto e ia lá fazer, produzir isso aí, e o resultado está aí no vídeo. (GABRIEL, EN, p. 17-18)

Quando Josemar escolhe um vídeo que lhe traga sentidos, ele explica que, por causa da função de arranjador que ele exerce dentro do grupo VocaPampa seria impossível escolher o mais relevante ou importante.

Existe uma visão de pré-produção de minha parte que, muitas vezes, não existe da de vocês, que são determinantes para as escolhas. Desde a escolha do repertório. Então, vocês cantaram essas músicas. O significado parte daí. Para mim, o significado só de ter escolhido elas, cada uma tem um motivo muito especial, tu entende? Talvez pra vocês todas não tenham um motivo especial, pra mim, todas tem um motivo especial. (JOSEMAR, EN, p. 25)



Ao comentar sobre o vídeo do Santa Maria, Josemar aponta o momento em que o grupo VocaPampa começa a estabelecer uma relação com a comunidade musical da cidade e região.

É além da execução. Desde a pré-produção, de todas essas questões. Cada uma tem um significado muito importante. Depois tu falou do Santa Maria. O Santa Maria, por si só é um marco na vida do VocaPampa, porque é a primeira vez que a gente se apresenta com um convidado. Então a gente está estabelecendo uma relação social entre o grupo com um artista. (JOSEMAR, EN, p. 26)

Este relato ressalta a importância dos sujeitos estabelecerem conexões musicais. Ressaltando o pensamento de Oliveira (2010):

De uma forma ou de outra toda a trama que tecemos até o momento, costurando frouxamente pensadores e teorias de diversos períodos e orientações, consideram, naturalmente, que a música é um fenômeno social, influenciado por decisões e direções guiadas por interesses socialmente relevantes, relacionados à moral e à educação. (OLIVEIRA, 2010, p. 33)

Diante das relações expostas pelos musicodocentes do VocaPampa percebo que existem relações entre a construção musical produzida pela coletividade e o fazer docente. Cerri (1997) destaca que

A reflexão coletiva influencia a construção de uma nova identidade profissional pela imbricação das razões, ações e emoções nas transformações teórico-metodológicas e pedagógicas; a reflexão coletiva entre profissionais de diversos níveis e várias áreas promove um olhar à prática de ensino sob diferentes ópticas. (CERRI, 1997, p. 17)

Pensando-se pelo viés do professor de música, Oliveira (2010) discute sobre o paradigma sociológico da música. Para o autor é impossível pensar a música sem a coletividade.

O entendimento de que música é uma atividade coletiva, que implica na comunhão entre diversos indivíduos em uma prática comum, está presente em todo e qualquer trabalho sobre música; até o mais isolado compositor precisa dos músicos que interpretarão a sua obra e do público que a apreciará; essas são condições *sine qua non* para qualquer atividade musical. A música é impensável sem a coletividade. (OLIVEIRA, 2010, p. 33)

A música construída coletivamente é uma ação intrínseca à atividade do grupo VocaPampa, como é demonstrado nas narrativas. O fato de serem 6

musicodocentes fazendo música em conjunto, cada um desempenhando um papel na execução do arranjo, é um indicativo sonoro do caráter coletivo da construção do grupo vocal.

Narrativas reforçam o pensar coletivo e o desenvolvimento profissional por meio de práticas de grupo.

Conseqüentemente, isso fez com que eu me esforçasse mais, e fui aguçando mais a minha perspectiva enquanto músico, enquanto cantor, porque no momento quando tu vai indo, tu vai te descobrindo, que tu não sabe tudo e tu aprendendo com todo mundo. [...] Todo mundo tem a ensinar alguém e aprender com alguém. Então eu acho que a gente precisa caminhar juntos nessas questões, tanto dessa maneira de saberes docentes, quanto profissionais, isso tudo precisa estar muito [junto]. (GABRIEL, EN, p. 2)

Além disso, Júlio comenta sobre experiências dentro da universidade onde trabalha, e como professor percebe que a cada momento aprende coisas novas para trabalhar com seus alunos e colegas de trabalho. Na narrativa, Júlio conta sobre a experiência que teve ouvindo a fala de Mozart Melo<sup>10</sup>, em aula magna ministrada na UPF.

Isso foi muito interessante na fala do Mozart Melo, na aula inaugural, que ele montou assim uma fala “Querem uma fala musical ou querem...?” “O tema é livre, nós deixamos livre” aí ele fez um cronograma. Ele fez tópicos pra fala dele. A última coisa que ele falou foi sobre música, sobre, sei lá, harmonia. Não falou nada tecnicamente sobre música. Ele falou sobre vida. O cara está com 67 anos de idade, tocou com os grandes músicos da música brasileira e hoje ele vive de produção de conteúdo, aulas. Disso que ele vive, segundo ele. Segundo ele, depois dos 50 anos acabou a vida do músico. (JÚLIO, EN, p. 18-19)

Nesta narrativa podemos perceber a valorização da escuta, a aprendizagem através da experiência coletiva e a percepção de como a vida profissional e pessoal podem se entrelaçar. As narrativas de aprendizagem em conjunto, de ter os colegas e professores como modelo aparecem com frequência durante as entrevistas.

Ao ser provocado a pensar sobre os saberes profissionais que permeiam sua prática, Matheus revela como observa o exercício da profissão de seus

---

<sup>10</sup> Mozart Melo é professor de guitarra, foi professor e diretor pedagógico do Instituto de Guitarra e Tecnologia (IG&T). Atuou no programa de televisão MiniGuarda, em 1967. Nos anos 70 fez parte de bandas de rock progressivo. Em 2012 foi incluído na lista dos 30 maiores ícones brasileiros da guitarra e do violão da revista Rolling Stones Brasil, na categoria Heróis virtuosos.

colegas de trabalho e também ressalta como o trabalho se torna mais rico quando é feito coletivamente.

Eu não sou muito teórico, sou muito prático. Talvez se fosse outro colega aqui ela estaria te enchendo de conceitos, referências e autores e eu não sou assim (risos). Mas, acho que saber montar um plano de aula que tu sintas que seja prático é uma coisa muito importante.

Junto, principalmente no colégio Fátima, junto com as colegas e o Josemar criamos essa unidade do TokTok. Essa identidade que são só 3, essa unidade de trabalhar da mesma forma, de planejar atividades juntos, planejar as mesmas coisas pra tentar atender de uma forma mais linear possível, sempre defendendo os mesmos argumentos, as mesmas atividades. (MATHEUS, EN, p. 13)

Da mesma maneira, Josemar ressalta momentos em que aprendeu com atitudes altruístas de professores e colegas.

Várias vezes que eu vi a professora Luciane fazer algumas coisas que eu fiquei de queixo caído, que eu disse assim “Poxa, que legal! Isso é uma lição”. Os aprendizados de forma empírica também, com muitas pessoas. Gustavo Brodinho é um deles. É um cara que, sempre que a gente conversa, ele me ensinou muito. Ele não tem formação, mas tem um professor ali dentro dele. (JOSEMAR, EN, p. 19-20)

Ricardo fala sobre como é importante criar uma conexão e uma troca afetiva para que o trabalho do grupo aconteça com mais facilidade.

Muitas vezes eu me deslocava, e fiz isso por muitos anos. Dos 4 anos, no mínimo 2 eu viajava 400km, 300km pra ensaiar. Então tu vem em um deslocamento corpóreo, numa estrada a 100 por hora e aí tu para o teu corpo e vai ensaiar. Como que tu faz isso, né? O processo pedagógico de afinação mental de todos os integrantes é fundamental pra conseguir desenvolver qualquer peça. Independente da dificuldade que ela apresenta. (RICARDO, EN, p. 4)

Gabriel entende que à medida que nós formamos também estamos formando pessoas, pois a construção docente ocorre de forma contínua e para além do conjunto de disciplinas de constituem a matriz curricular de um curso de formação de professores, não acabando sequer ao final da formação acadêmica.

Quanto mais tu souber melhor para ti. Mas tu precisa ter essa noção de que enquanto tu te forma professor tu vais formar pessoas. Tu estás ali como exemplo. Mesmo que tu não tenhas a intenção, mas as pessoas se espelham em ti, então tu precisas ser uma pessoa que vai dar exemplos, que tu se sentiria bem assim, que as pessoas se espelhassem em ti. “Nossa, que bom que as pessoas se espelham”. (GABRIEL, EN, p. 15)

Incorporo aqui a narrativa do Josemar que revela acreditar que o VocaPampa se mantém vivo, não somente pela amizade e identificação entre os integrantes, mas também pelo trabalho em coletividade, em grupo ser um laboratório de pesquisa e realizações musicais.

Na minha visão a gente nunca pode colocar o lado comercial à frente do significado do projeto. Que é ser um laboratório, que é ser um divulgador ou motivador da arte, um projeto inspirador para as pessoas. Um projeto disciplinador. No sentido, não de ditadura, mas no sentido de ensinar as pessoas. Que as pessoas possam aprender com aquilo e que o projeto possa evoluir com as pessoas. Com a ideia de fora que veio das pessoas. Isso é uma coisa que eu sempre tive preocupação de início e, graças a Deus, a gente conseguiu manter isso ao longo dos anos. (JOSEMAR, EN, p. 32)

Aqui interpreto a palavra *laboratório* como um espaço para atividades que envolvem observação, experimentação e/ou produção em algum campo de estudo. Pode ser relacionada à prática de alguma determinada habilidade, uma arte, um estudo; uma oficina. Entendo que pensar dessa maneira com relação às práticas do grupo VocaPampa abre espaço para a discussão sobre a inter-relação dos saberes e suas mobilizações pelo meio da coletividade e identificação dos musicodocentes. Na narrativa de Matheus, ele expressa a preocupação com a união e empatia dentro do grupo.

Eu levo esse exemplo de união pra todos os trabalhos que eu tento fazer. Sejam coletivos ou individuais, dar o espaço para as pessoas errarem, tirarem dúvidas, tentarem fazer de novo. No Voca a gente tem isso. (MATHEUS, EN, p. 2)

Mesmo que o VocaPampa seja entendido como um laboratório, a vontade de publicar e popularizar o grupo se mantém. Josemar revela seu projeto para o grupo e a vontade de que se faça um trabalho significativo no campo da performance musical e da identidade gaúcha.

Um álbum bonitinho, encarte, tanto do Spotify, quanto do CD, com créditos, isso entra pra história do RS nos grupos vocais. E é isso que eu quero. Sou muito relutante nessa parte. Eu quero que o primeiro lançamento do VocaPampa seja uma coisa que daqui a 40 anos as pessoas digam assim “A história da música vocal do RS tem o conjunto Farroupilha, tem os Fagundes e tem o VocaPampa. Vocês têm que ver que grupão”. (JOSEMAR, EN, p. 29)

Alguns compromissos e projetos do grupo VocaPampa tiveram que ser adiados devido à pandemia de Corona Vírus e o isolamento social, que ainda estamos enfrentando, no segundo semestre de 2021. Os integrantes do grupo relataram o quanto as práticas em grupo fizeram falta.

Fez uma falta muito grande os ensaios do VocaPampa. Mas que bom que a gente conseguiu pelo menos produzir algumas coisas à distância. Não é o ideal. Não é a melhor forma, mas é o que eu a gente conseguiu fazer pra estar um pouquinho mais junto. Fizemos a live e foi um momento muito bacana de estar conversando e estravendo o pessoal na live, de envolver o público. Foi a forma que a gente achou também de manter aquele calorzinho no Voca. Envolver o público com sorteio. E já estou vendo que 2021 seja a mesma coisa. A gente, muito dificilmente vai voltar esse ano a se ver, a ensaiar, mas eu sinto muita falta. Sinto muita falta de aprender um arranjo novo, de ter um desafio novo, de ter aquele momento de descontração que a gente sempre teve, que era bom de ter, de sair e comer uma coisa juntos e combinar outros ensaios, ver agenda. A gente era muito unido nessa questão. (MATHEUS, EN, p. 10)

Cantar sozinho nesse momento é bem difícil. É tu imaginar como que pode ser o timbre do outro e entregar o teu melhor dentro de uma limitação. [...] O Voca, por exemplo, na trajetória do Voca eu sempre assisti o lançamento de clipes e trabalhar que a gente conseguiu registrar no dia do lançamento, na semana e ok. E nesse tempo muitas vezes eu me pego “Bah, vou assistir tal vídeo. Vou relembrar o timbre da Dida, vou relembrar o timbre do Matheus. Vou ouvir uma outra textura vocal que na época eu não tive tempo de ouvir, sabe?” Apreciar um colega, sentir um timbre, sentir como que faz, aprender olhando também, ouvindo. As vezes no processo do canto coral tu está tão envolvido com a tua voz, tu está tão envolvido com outras atividades, então, eu acredito que a pandemia nos faz refletir olhares e focos que a gente não conseguiu olhar. (RICARDO, EN, p. 6-7)

Os entrevistados contam sobre as dificuldades que enfrentaram durante a pandemia para produzir os arranjos do VocaPampa sozinhos em casa, sem equipamento e estúdio acusticamente tratados.

Então isso acaba, não piorando, mas assim, não dá a qualidade que a gente vinha trazendo, então acho que em questão qualidade sonora de gravação a gente perde um pouco nisso. (GABRIEL, EN, p. 8)

Também contam como as relações se modificaram.

Olha, eu tenho várias coisas que eu queria te contar. Eu acho que não vai dar pra te falar tudo aqui (risos). Eu quero agradecer essa oportunidade de poder falar porque nos últimos tempos a escuta não tem sido muito legal nesses momentos. Todo mundo tem um monte de coisa pra falar e tem pouca gente pra escutar. Eu acho que a gente precisa escutar, mas o outro, e as pessoas estão cada vez mais necessitadas de falar. Eu tenho muita vontade de falar, de contar sobre mim, sobre a minha vida pessoal e profissional. [...] Isso a gente tem muita necessidade de falar, mas também a gente tem que escutar a pessoa, o outro. (JULIO, EN, p. 22)

Deste modo destaco a importância da escuta ativa e da coletividade como maneira de produzir, inter-relacionar e legitimar conhecimentos acerca da docência e da docência em música. Para os integrantes do grupo VocaPampa a docência se constrói coletivamente e é um processo contínuo, que não é e não pode ser interrompido após a formação acadêmica. No próximo capítulo discutirei sobre a profissionalização da profissão musicodocente, a partir das narrativas dos integrantes do grupo VocaPampa e como percebo os saberes sendo produzidos e inter-relacionados dentro do grupo.

### 5.2.3 Ser profissional: “o conhecimento é uma rede de teias”

A profissão docente tem sido objeto de estudos que apontam o seu desenvolvimento a partir de experiências ao longo da vida, as quais combinam conhecimentos e experiências internalizadas, e se configuram em uma profissão com conhecimentos mediados por saberes docentes. Para Gauthier et al. (1998), o estudo dos saberes docentes surge pela necessidade de constituir uma condição fundamental para a profissionalização do ensino e, em consequência, para o reconhecimento do trabalho e da profissão de professor. De outra maneira, a profissionalização do ensino leva a “profissionalidade” do trabalho do professor e se refere ao aumento do domínio de uma atividade que é comum a uma classe profissional. A profissionalidade docente tem como pré-requisito a mobilização de saberes docentes na realização da profissão.

Na discussão dos saberes docentes de professores de música há que se considerar os saberes da música que são, por natureza disciplinares, experienciais, sonoros, de realização da música de modo expressivo, saberes da performance.

Weber (2014) pesquisa sobre o saber da performance de músicos e utiliza como referência o trabalho de Sloboda (1985). Este saber, segundo a autora, envolve técnica, expressão musical e a prática em apresentações públicas. A performance musical é aquela em que o músico, ou um conjunto de músicos, executa música de forma consciente para um público. Para a autora, o saber da

performance diz respeito às práticas do professor que atua com ensino de instrumento. No caso desta pesquisa, destaco que a maioria dos musicodocentes desenvolvem um trabalho de ensino de instrumento, além de suas práticas na escola básica ou no ensino superior.

Com relação à profissão de músico, Santiago (2018) também acredita que a profissionalização surge a partir do momento em que seu trabalho é reconhecido publicamente e se torna remunerado. Em outras palavras, o músico pode ser considerado profissional quando consegue se sustentar e viver da própria música. Essa ideia surge a partir do desenvolvimento da indústria de licenciamento e direitos autorais, segundo Maudonnet (2015). O conceito de músico profissional que Santiago (ibid) utiliza em seu estudo ultrapassa o nível de conhecimento do sujeito, graduação, tempo de carreira ou regulamentação da profissão por lei. O autor considera que músico profissional é aquele que realiza a prestação de serviços em troca de remuneração.

No que tange a profissionalização do professor de música, destaco o trabalho de Abreu (2011). A autora faz um estudo aprofundado sobre narrativas de professores de música e a busca por sua profissionalização. Corrobora com a ideia de que o professor de música está em uma busca contínua da profissionalização. A profissionalização da profissão de professor não se dá a partir de modelos pré-estabelecidos, mas sim, “de um processo de construção de si nos projetos individuais e coletivos.” (ABREU, 2011, p. 174). Neste sentido entendo que a profissionalização docente é um processo vivo. A autora aponta que para tornar-se professor de música, no ambiente da educação básica, é preciso encarar a profissionalização como uma narrativa. Perceber a profissionalização como narrativa significa colocar as experiências do professor/a de música em evidencia. Na perspectiva do estudo dos saberes docentes é como instaurar um saber da ação pedagógica (GAUTHIER et al, 1998). Bellochio (2003) também defende a ideia de que “não há uma concepção única para a formação do professor de educação musical” (BELLOCHIO, 2003, p.23).

Ser profissional, na perspectiva desta pesquisa, significa mobilizar e aumentar o domínio dos saberes referentes a profissão musicodocente no momento da realização da profissão. Além disso, é comprometer-se com suas

práticas, com os indivíduos envolvidos nas mesmas, sempre procurando atualizar-se a respeito dos saberes necessários à profissão.

Neste sentido começo a discutir sobre a construção musicodocente dos entrevistados desta pesquisa, levando em consideração a sua formação de antes, durante e depois dos cursos de graduação e/ou pós graduação e como os integrantes do grupo VocaPampa entendem o seu processo de se tornar professor de música.

A socialização e o trabalho coletivo são fatores determinantes para a construção docente em música e para o desenvolvimento profissional. Os modelos de docência vividos durante o período escolar e na graduação, em música e docência em música reverberam na vida dos sujeitos e podem ser referências importantes para a escolha da profissão. A partir do momento em que os sujeitos começam suas práticas musicais na escola e no palco, parece iniciar-se um processo de tomada de consciência dos momentos vividos com ensino de música e com a música que desembocam na vida do musicodocente.

A universidade e o curso de Licenciatura em Música têm um papel importante para a construção docente dos entrevistados. Nesta pesquisa, Josemar e Matheus são graduados em Licenciatura em música pela UFSM, Gabriel ainda está em processo de formação no mesmo curso na mesma instituição, Júlio é graduado em Bacharelado em canto e é mestre em Educação, também pela UFSM e Ricardo está cursando licenciatura em música pela UNINTER. Desta maneira, destaco a pertinência da formação acadêmica relacionada à docência em música realizada pelos sujeitos desta pesquisa.

Sublinho também a preocupação dos entrevistados com a formação relacionada à docência em música e a importância que o aprendizado de saberes profissionais e sua mobilização têm para a sua formação e prática docente.

Júlio comenta como os saberes mobilizados por ele estão sempre em aperfeiçoamento. O entrevistado ressalta a socialização profissional com os outros integrantes do grupo VocaPampa, pela troca de experiência em diferentes níveis de ensino.



Eu penso que a gente está sempre aprendendo. Os integrantes do grupo por estarem dentro de um período de formação, alguns, outros já formados, trazem conhecimentos diferentes da minha época de graduação. [...] Eu acredito que o que eu faço é um somatório de conhecimentos que eu venho (adquirindo) desde o meu segundo grau, o ensino médio. Na minha época era segundo grau. Eu fiz um curso profissionalizante no segundo grau. Técnico agrícola. E durante essa formação profissional a gente tinha muitas coisas, tinha que dar aula, ou tinha que dialogar com as pessoas ensinando elas qual era a época certa de semear as coisas, qual era a época certa de fazer uma poda. Então tu ia lá e tinha que ensinar a pessoa a fazer isso. Era algo aplicado, uma prática profissional. Então isso vem somando de toda a trajetória da vida, do ensino médio. (JÚLIO, EN, p. 4)

Tardif (2014) discorre sobre a temporalidade do saber. Segundo o autor, antes de ensinar, o professor/a precisa aprender a ensinar.

Aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. (TARDIF, 2014, p. 16)

O autor ainda explica que falar sobre a temporalidade dos saberes docentes não se limita às histórias escolares ou familiares dos professores/as. Os saberes também estão ligados à carreira, que pode ser entendida como um exercício temporal que vai sendo modificado e marcado pela constituição longitudinal do ser profissional. A carreira profissional combina elementos da socialização profissional com o aumento e desenvolvimento da experiência do trabalho inicial, das variadas fases de exercício profissional e sua transformação, de continuidade e de viradas de chave que marcam a trajetória profissional, de mudanças de classe, de escola, de nível de ensino, de endereço, entre outros. Todos estes acontecimentos também marcam a carreira e, conseqüentemente, a profissionalidade do ser professor. Considera-se também a discussão sobre a identidade e subjetividade dos professores/as, “que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.” (TARDIF, 2014, p. 17). A temporalidade também evoca o saber da performance junto ao grupo VocaPampa. Este saber, como explica Weber (2019) pode se desenvolver dentro e fora de espaços escolares.

Júlio comenta sobre como entender sobre saberes profissionais está ligado ao desempenho do ser profissional, tanto individualmente quanto coletivamente.

E os conhecimentos que cada um tem que ter, bom os conhecimentos, cada tempo vão se aprimorando. A tendência no decorrer do tempo é que na prática, o resultado daquilo que é estudado, que é pesquisado, vá acrescentando e dando melhoras ao desempenho, à performance do grupo. (JÚLIO, EN, p. 5)

Destaco a narrativa de Júlio, que conta sobre sua necessidade de buscar atualizar seus saberes profissionais ingressando em curso de pós-graduação em educação.

Eu queria fazer o curso de música, eu tinha que terminar. Eu levei 9 anos pra fazer o meu curso. Jubilava com 10 (anos) e eu levei 9 anos pra fazer o curso. Mas eu achava que aquela formação acadêmica algum dia ia me levar a algum lugar. E aquilo sempre estava na minha cabeça. Todo dia o acordeom no ensino superior. Eu entrei numa área um pouco fora da educação musical, justamente pra entender um pouco mais o campo da educação por que eu atuo na formação docente. Muitas vezes eu não me sinto tão capacitado pra deixar um sujeito sair de dentro da universidade como professor, e a gente tem essa responsabilidade. Tu está formando um cara que vai ser professor, que vai trabalhar com educação. Eu saí de um bacharelado, daí eu fiz o mestrado. Eu acho pouca experiência ou pouco conhecimento pra o campo da educação. Então eu estou fazendo o doutorado pra procurar entender melhor esse campo da educação e pra ver se me sinto mais capacitado pra trabalhar com formação docente. (JÚLIO, EN, p. 13)

Para o entrevistado o professor de música deve saber de música (saber disciplinar), mas, no caso de atuar em instituição de ensino superior, como é o seu caso, também entender sobre a organização do programa de ensino que cada instituição adota (saber curricular). Este programa é o que de fato “serve de guia para planejar, avaliar”. (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 31).

Josemar conta que sua formação também acontece enquanto estamos exercendo nossa profissão: “Tem várias coisas que a gente vai aprendendo durante o processo. Eu confesso, direto”. (JOSEMAR, EN, p. 32)

O VocaPampa tem um papel importante na vida de Gabriel no que tange ao desenvolvimento da técnica musical. Estes saberes podem ter sido estudados dentro da universidade, mas o entrevistado reconhece o grupo VocaPampa como local de aprimoramento dos saberes musicodocente. O entrevistado conta sobre a época de sua vida em que ingressou no grupo.

eu já estava em preparação para o estágio, e aí essa questão da teoria, conseqüentemente, assim como a afinação, isso tudo se aguça, porque tu tem que ter uma leitura à primeira vista. Então é um desafio para ti, tu

chegar ali e tu ler, tu tem que forçar o teu cérebro a ter essa agilidade ao cantar. Então no momento que tu tá ali, tu tá praticando, e isso vai fortalecendo a TP que eu tinha feito como matéria, e vai concretizando algumas ideias, e assim eu vou aprendendo. (GABRIEL, EN, p. 3-4)

Gauthier et al. (1998) salientam que as universidades tem a responsabilidade de possibilitar para os futuros profissionais a aquisição de uma personalidade profissional, a forma socializada de ser, pensar e se comportar, ou seja, ser profissional. Em outras palavras, é na universidade que o docente começa a desenvolver saberes importantes ao exercício da profissão. No caso da formação de professores é na licenciatura que iniciam a criar formas de saber-fazer em docência de modo mais organizado. A licenciatura é um curso que combina conhecimentos de uma área com seus conhecimentos pedagógicos, portanto, estrutura-se com base aos saberes docentes e busca com eles, formar o profissional da docência.

Ricardo, embora ainda não seja graduado, reconhece em suas práticas a importância dos saberes aprendidos na universidade.

Meu trabalho de aulas particulares, principalmente com preparação vocal voltada para a afinação. Em função de eu estar recém trilhando o curso de licenciatura, eu não me atrevo a ir muito além de algumas técnicas que eu sinto que domino, que seria realmente a afinação, alguma coisa de extensão vocal, exercícios. (RICARDO, EN, p. 4)

Gabriel conta o quanto a formação na universidade determina a sua relação com os colegas e a mobilização de seus saberes musicodocente. A admiração pelos colegas e professores que conheceu durante sua graduação faz com que suas práticas se fortalecem e sejam legitimadas

Geralmente, quando a gente vai ter um posicionamento ou a gente vai argumentar, sempre tem uma referência, e essa referência vem direta da universidade onde a gente estudou. Sempre tem uma referência, tanto teórica quanto prática. A gente se refere a uma pessoa, a um maestro, a um escritor, enfim. São referências que são ligadas direto ao curso. (GABRIEL, EN, p. 5)

Matheus conta sobre os saberes docentes que orientam docência e destaca relações entre os saberes docentes e os produzidos junto ao VocaPampa. Sua narrativa reforça a inter-relação destes saberes e ainda reitera o quanto é

importante estarmos atualizados do repertório de saberes referentes a prática docente e, no caso dos sujeitos desta pesquisa, da docência em música.

Sim, inter-relaciono. Se a gente não criar relação com isso a gente fica meio sem chão. Tem que seguir aquilo que a gente aprendeu [na faculdade], claro, buscando outras coisas. Mas o que a gente aprendeu é o alicerce do básico pra uma aula em sala de aula. (MATHEUS, EN, p. 7-8)

A formação docente não depende somente dos conhecimentos gerados durante a graduação ou somente de vivências cotidianas. Os saberes produzidos na universidade fortalecem as vivências que produziram significados na vida dos sujeitos, legitima os conhecimentos agregados na subjetividade de cada um e do grupo. Josemar relata o quanto a participação do Coro de Câmara da UFSM foi significativa para sua trajetória profissional.

é importante essa explanação do coro de câmara pelo seguinte: porque hoje o que nós somos, o que Ediana é hoje, o que o Josemar é hoje, é o resultado da nossa formação, da faculdade que a gente tem, do mestrado que você vem fazendo. Mas muito mais do que isso é o resultado das nossas vivências. Dos pontos que foram significativos pra nós. (JOSEMAR, EN, p. 7)

Gabriel também conta sobre suas experiências de construção musicodocente e sobre a articulação da profissão de músico com a profissão de professor para sua construção musicodocente.

Tu não podes pensar aqui é o caminho do professor, aqui é o caminho do músico. Eu acho que não se pensa assim. Aqui é o meu caminho e eu estou sendo músico, e eu estou sendo professor, e eu estou sendo o Gabriel Zeppe lá de Porto Lucena, e eu estou sendo o cantor de concerto que cantou uma Ópera, e eu estou sendo o Gabriel que cantou no coral 24 de julho, que iniciou lá... Então, essas experiências que eu acho que sou. (GABRIEL, EN, p. 14-15)

A partir desta narrativa percebe-se a inter-relação entre saberes produzidos durante a graduação e conhecimentos internalizados da sua formação acadêmica. Da mesma maneira ressalta Josemar, ao narrar que não fragmenta seus conhecimentos

Eu não acredito em conhecimento fragmentado. Eu acho que nós vivemos uma era em que *o conhecimento é uma rede de teias*. A gente aprende com tudo ao mesmo tempo, não necessariamente o conhecimento de caixinhas. (JOSEMAR, EN, p. 5)

Neste sentido, destaco o trabalho de tese de Almeida (2019), que aproxima as experiências pessoais e acadêmicas, partindo do estudo dos processos de formação conforme as narrativas produzidas. Em sua pesquisa, a autora adota a metáfora da teia de aranha para exemplificar os movimentos de sua pesquisa. Assim como os fios das teias são muito resistentes e flexíveis ao mesmo tempo, a teia da vida também atua desta mesma maneira. As teias sustentam uma visão de mundo, as concepções, projetos de vida, entre outras características que nos constituem, no entanto, são mutáveis, não são rígidas. Os fios sofrem transformação, movimentação e se articulam.

Sendo assim, compreendo que os processos de formação dos musicodocentes são construídos a partir de experiências vividas por eles e que tem um significado intra e intersubjetivo.

Tardif (2012) sublinha que o processo da construção docente percorre um caminho intersubjetivo.

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 8)

A partir da articulação dos saberes docentes e da socialização profissional, o sujeito começa a desenvolver autoconhecimento de sua profissão. Em outras palavras, a autoafirmação, o entendimento de sua profissão docente. Os processos de auto reconhecimento como professores pode se desenvolver de inúmeras maneiras durante a vida do musicodocente, como narra Júlio ao falar sobre sua atuação profissional atual.

Sabe que isso é algo que ainda, há bem pouco tempo era meio confuso. Se eu era músico ou se eu era professor. Aí fazem alguns anos que meus colegas músicos me chamam de professor, e depois que eu comecei a trabalhar na UERGS, que esse mês de abril fez 10 anos de atividade como docente na universidade estadual, daí eu comecei a perceber, realmente, parece que não tinha caído a ficha que eu sou professor, sou docente, minha atividade principal é docente, mas eu também desenvolvo atividade como músico profissional. (JULIO, EN, p. 1)

Destaco ainda a importância da coletividade que tem papel fundamental para o processo de autoafirmação do musicodocente com relação às suas práticas, seja como professor ou como músico, ou combinando as duas atuações profissionais. Os colegas têm função importante para o sujeito se reconhecer um *ser profissional*. De acordo com Tardif (2014), “nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.” (p. 10) O autor ainda complementa: “Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor, etc.” (p.10) Assim, destaco a coletividade na realização docente dos professores como uma decorrência do reconhecimento e participação na produção de conhecimentos que envolve outros colegas, estudantes e comunidade escolar.

Os processos de reconhecimento profissional na vida dos integrantes do VocaPampa acontecem de maneiras diversas. Matheus conta sobre sua experiência trabalhando com a educação infantil na escola básica. Ele narra que nunca foi sua pretensão trabalhar com a educação infantil, mas que, pelo convívio e incentivo dos alunos, pais e comunidade escolar conseguiu se reconhecer e desenvolver seu trabalho como musicodocente.

Pensei “Bah, primeira aula da minha vida no Fátima eu vou levar o violino, que é o meu instrumento mesmo” e já entrei tocando. Eles ficaram assim [cara de espanto]. Acho que eles nunca tinham visto um violino ao vivo. O som do violino, que tinha notas agudas, notas graves, que dá pra tocar forte e fraco, que dá pra tocar rápido e devagar. Tudo isso eu já fui colocando, até mesmo os saberes musicais aí dentro, saberes da faculdade, dessas atividades, pra eles viverem aquele momento. Me aproximei muito das crianças e hoje acho que eu não sei não dar aula se não for para as crianças. (MATHEUS, EN, p. 13)

No momento em que Matheus começa a dar aula na escola se depara com uma nova possibilidade de trabalho. Seus alunos se tornam motivação para continuar ensinando. Os colegas e comunidade escolar também tem grande papel em sua permanência na escola. Matheus demonstra que entender sobre a estrutura escolar é importante para o desenvolvimento do seu trabalho. Ao perguntar quais os saberes que permeiam as práticas musicodocente de Matheus, ele conta:

Eu acho que tudo isso que tu me deu como sugestão tem que estar como saber profissional. Porque eu estou pisando em um colégio privado, particular. A gente sabe que lá, muita coisa funciona diferente de um colégio público, por ter mais condições. Pra tudo que tu precisar daquele material, tu vai ter aquele material. As vezes em um colégio público, tu vai (pedir) “Preciso de tal material.” “Ah, mas a gente não tem.” “Preciso de uma caixa de som.”, mas aí tu tem que levar. No colégio privado tem tudo isso. [...] A principal coisa que eu vi dentro da sala de aula, desde a educação infantil até o terceiro ano que eu estou trabalhando agora, é que muita coisa sai do que tu planejou. (MATHEUS, EN, p. 13-14)

Conhecer sobre a organização e estrutura escolar, saber elaborar um planejamento de aula faz parte dos saberes da profissão docente. Além da experiência de trabalho, pode-se perceber a mobilização de saberes curriculares, das ciências da educação e da ação pedagógica. A importância do saber da ação pedagógica para o professor é de fazer com que o docente seja preponderante, “apoiando-se naquilo que ele produz no exercício de sua profissão em contexto real, sem deixar de ser crítico em relação a esse produto.” (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 400). Aponto a narrativa de Gabriel que conta em que momento de sua carreira se sentiu verdadeiramente professor de música, mais especificamente de canto.

Foi o ano que eu iniciei em 2019 a dar mais aulas, estar professor de canto. Eu já estudava, já estudo há um bom tempo, mas eu me vi enquanto professor de canto foi a partir de 2019. Nesse mesmo tempo eu estava na escola, com as crianças, fazendo o meu estágio. (GABRIEL, EN, p. 10)

A narrativa corrobora com a ideia de que o professor se reconhece como tal no exercício de sua profissão, dentro da sala de aula, em um contexto da profissão. Matheus narra sobre sua experiência dando aula no ensino médio e aponta diferenças que sentiu ao dar aulas na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Eu pensava em trabalhar com adolescente ou com adultos, dar aula de instrumento, tocar outros repertórios. Até com o professor Morales a gente tocou muita coisa latino-americana. Conheci muito repertório diferente. Gostava de tocar música gaúcha. No estágio eu comecei a ter uma noção do que que seria trabalhar com as crianças, mas eu ainda não estava assim “Eu vou querer trabalhar com crianças!”. Antes de eu me forma eu entrei no colégio Fátima. Daí no colégio Fátima, ainda faltando um ano pra minha formatura, então eu era monitor no colégio, e fui pra trabalhar com educação infantil e anos iniciais. [...] Uma coisa que talvez não era aquilo que eu queria. Eu já tinha feito o estágio também no Maneco com adolescente e tinha sido muito massa. Já tinha feito estágio no Cilon também. Então a gurizada era quase que parilha comigo porque eu

estava ali na época com 24 anos. Trabalhando com gurizada de 17, 18 anos. Não estava tão distante. Hoje eu não me vejo mais sem ser trabalhando com as crianças. [...] Eles não enjoavam, eles queriam de novo. Uma música X, queriam que contasse a mesma história e eu comecei a aprender a lidar com criança na prática, dentro do colégio. (MATHEUS, EN, p. 11-12)

Ao perguntar qual a mensagem, como sendo uma ideia de expectativa à profissão de professores de música, que eles gostariam de deixar para outros professores de música, alguns pontos em comum são narrados. Matheus e Josemar falam da importância do professor de música dominar a matéria que vai ensinar.

Ah, essa é boa! (risos) Gente, assim ó: não parem de tocar! Foi sempre uma preocupação minha durante a minha graduação continuar tocando. Não parar de tocar. [...] Eu acho que professor de música tem que tocar alguma coisa. Só que eu comecei tocando e aí virei professor de música. Então isso pra mim foi natural. (MATHEUS, EN, p. 15)

A mensagem que eu deixo é que o professor nunca deixe de ser músico pra ser professor. Porque nós precisamos exercer muito bem. É um pré-requisito. A prática na nossa educação ou da nossa ação como professor é a música. A música é a matéria prima, então a gente tem que, no mínimo, saber muito bem a matéria prima, antes de querer ensinar alguma coisa. (JOSEMAR, EN, p. 23)

Gabriel ressalta que as atividades da docência e da música não se separam. É um percurso de inter-relação de saberes profissionais.

Eu vou ser redundante aqui, mas eu acho que é uma afirmação mesmo, porque a gente precisa mostrar para as pessoas que isso caminha junto. Voltando a dizer, a gente precisa entender que isso é uma (coisa) só, é uma caminhada. Essas coisas vão agregando a tua caminhada. [...] A gente não pode fazer essa diferença de que “Ah, eu sou professor, ou eu sou músico”. Não. Eu acho que a gente precisa associar isso tudo. (GABRIEL, EN, p. 14-15)

Ricardo acredita que o papel do professor tem a ver com motivação, se desafiar e fazer com que o aluno também queira superar desafios.

Eu acredito que ser um executante musical requer grandes desafios. E esses desafios... Eu sempre digo: a maior luta é com a gente mesmo. É tu buscar sempre estar te atualizando, buscando conhecimento, melhorando a tua técnica, te desafiando, saindo da tua zona de conforto. Esse, pra mim, é o ideal de um músico executante. Ser músico, sair da zona de conforto. Se dispor a sair. E pra ser um docente, é tu despertar no aluno sair da zona de conforto. Tu dizer pra ele que ele é capaz, é instiga-lo. Por que os desafios vão estar em cada aula, principalmente na educação básica. (RICARDO, EN, p. 9)



Júlio narra sob a perspectiva de um professor formador. Para ele, entender sobre o mercado de trabalho musical e sobre cultura.

Pra professores de música que vão trabalhar com pessoas que querem ser músicos eu diria que teria que fazer uma reflexão muito bem pensada de como é o viver da música no contexto brasileiro, da cultura brasileira. [...] . É uma coisa do capitalismo, mas que a gente vive nesse sistema. O dia que mudar o sistema talvez seja diferente, mas a gente tem que ser bem claro pra pessoa. Não desmotivar. Motivar a pessoa a fazer o curso. Tem varias formas de tu motivar. O glamour da música, a satisfação pessoal, o prazer de fazer música, o mundo da música. Tem que deixar claro que, tu vai viver da música mas tu tem que saber que tu vai passar alguns momentos da tua vida, grande momentos de dificuldade na tua vida pessoal. (JULIO, EN, p. 18)

Em suas diversas atividades profissionais, os sujeitos de pesquisa reiteram a importância do professor de música entender sobre música e entender sobre as demandas dos alunos. Nas narrativas de Matheus e Josemar podemos perceber uma grande preocupação com o professor de música se manter ativo nas práticas musicais. Esses relatos apontam que a música é importante para prática profissional do professor de música, mas também não é a prática válida para a formação docente.

Eu acho que, como um aluno de inglês espera que o professor fale inglês fluentemente, saiba mostrar um exemplo, ou um professor de educação física saiba chutar uma bola, ensinar um lance de futebol, jogar vôlei. Não preciso ser perfeito, mas que tenha domínio do básico. Eu acho que o aluno de educação musical, ou de instrumento, de canto coral, ele espera que o professor saiba executar aquilo, saiba dar um exemplo, saiba mostrar como fazer. (MATHEUS, EN, p. 16-17)

Como aponta Gauthier et al (1998), “É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (p. 28). Os mesmo autores salientam que devemos fugir de ideias preconcebidas do que se trata a docência. Se basearmos o fazer docente em somente conhecer o conteúdo estaremos reduzindo uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão.

Entendo assim que não basta ter somente talento, ou bom senso, uma boa intuição, ou ter experiência. É necessário que o professor/a relacione seus

saberes produzidos ao longo de sua vida e que ainda estão sendo mobilizados para poder se servir do seu próprio repertório de saberes. Destaco que o repertório de saberes é infinito e, em se tratando do repertório de saberes docentes, estará sendo sempre modificado a cada turma em que a docência está sendo realizada. De modo análogo, o saber do músico profissional está sendo reconstruído a cada concerto, recital ou roda de música em que a expressão musical se faz presente.

Para Tardif (2014), os saberes disciplinares e curriculares não são necessariamente saberes dos professores. Nesse sentido, o autor identifica os professores como “transmissores”, “portadores” ou até mesmo “objetos” desses saberes.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. (ibid., p. 33)

Josemar conta que, ao aceitar ser regente de um coral sentiu a necessidade de atualizar os seus saberes relacionados às práticas de grupo para poder atender aos seus alunos.

Então, pensa que estranho que ia ficar eu cantar “Quem quiser saber quem sou, olha para o céu azul e grita junto comigo ‘Viva o Rio Grande do Sul’” (cantando com a prosódia correta das palavras). É outra música. Eu quero ouvir o Teixeira cantando (canta a música com a prosódia original). Agora é um xote! Agora é a música que eu conheço do Rio Grande do Sul. Quando surgiu esse desafio eu disse pra mim mesmo “Agora eu preciso me preocupar com outras áreas do conhecimento. Psicologia, educação, educação especial se necessário, relações de grupo, preciso buscar conhecimento pra conseguir atender a essa demanda”. (JOSEMAR, EN, p. 14-15)

Ele também comenta sobre a importância de conhecermos a história, questões sociais e culturais que podem influenciar no seu saber docente.

A gente aprende muito com a história, a gente precisa estudar o que aconteceu no passado pra tentar entender o futuro e ainda hoje a gente tem no nosso exemplo de sociedade atual e do que está acontecendo pessoas que não querem estudar o passado e acabam não fazendo um bom futuro. (JOSEMAR, EN, p. 9)

Esta narrativa demonstra o saber das ciências da educação, discutido por Gauthier et al (1998). Para o autor, este saber permeia a forma como existe a profissão docente. Todos os professores e professoras adquiriram determinados conhecimentos profissionais durante sua formação ou em seu trabalho, que não necessariamente ajudam a ensinar, mas que facilitam o trabalho docente, informando sobre vários aspectos de sua profissão ou da educação de maneira geral.

Por exemplo, o professor possui noções relativas ao sistema escolas, sabe o que é um conselho escolar, um sindicato, uma carga horaria. Talvez tenha também uma ideia da evolução de sua profissão, e domina determinadas noções sobre o desenvolvimento da criança, as classes sociais, os estereótipos, a violência entre os jovens, a diversidade cultural, etc. em suma, possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 31)

Muito provavelmente saber sobre a educação em si, Educação Especial ou até mesmo Psicologia, como Josemar relata, não irá ensinar tudo que é necessário para ensinar. Bem como saber sobre mercado e indústria musical poderá não interferir consideravelmente na aula do professor Júlio, mas ambas as situações promovem o trabalho profissional do professor e, neste caso, do professor de música.

Gabriel acredita que os saberes produzidos durante o período de graduação são importantes para a construção docente, mas também acredita em uma formação continuada e constante do professor de música.

Eu não tenho na faculdade [graduação em canto], eu faço licenciatura, mas eu sempre estou em contato com profissionais que estudam canto. Então eu estou o tempo inteiro ali tentando ter essa troca, buscando. Eu quero, da melhor forma, atender meus alunos. Eu acho que, enquanto profissional, não só eu como todos, precisam fazer essa troca com as pessoas. (GABRIEL, EN, p. 13)

Destaco a preocupação de estar sempre aprendendo, aprimorando seus saberes profissionais a serviço de seus alunos.

Os “momentos charneira” na vida dos sujeitos de pesquisa aproximam a formação do grupo VocaPampa com a formação docente de cada um dos

indivíduos. Estas mudanças, viradas de chave ou momentos “charneira” que acontecem na vida dos sujeitos, tem a ver com a formação musicodocente e também com a formação do grupo VocaPampa.

Eu comecei a cantar para os grupos de dança. Então foi uma jornada do ano de 2010, tocando pra grupos de danças, do finalzinho de 2009 pra o início de 2010 até o ano de 2015. Porque que eu falo 2015? Porque em 2015 eu deixei de ser aluno e virei professor. Depois logo a frente você vai entender o quanto isso tem um significado importante o porquê que é uma virada de chave. Então em 2015 o fato de eu ter virado professor fez com que eu tivesse que mudar algumas coisas na minha vida em termos de escolha e uma delas foi que eu encerrei um ciclo de musicais de internada, onde eu trabalhava praticamente toda a semana com o mesmo grupo, com as mesmas pessoas até mesmo os mesmos clientes e fui trabalhar em outra cidade, me mudar novamente. [...] Essa virada de chave “aluno para professor” foi o que marcou de fato a criação do VocaPampa. (JOSEMAR, EN, p. 2)

Josemar sempre demonstra reconhecimento pelos professores que ensinaram e auxiliaram na sua construção profissional, participaram de momentos chave em suas vidas profissionais e entende que, ter experiências com bons exemplos, é determinante para a escolha da carreira.

Tu vais elencar pontos chaves que tu vai dizer “Puxa, ali naquela época eu tive um professor determinado que me levou pra fazer isso e aí depois teve um outro professor que, se não fosse isso, não teria acontecido tal coisa”. Todos nós temos esses marcos. [...] (JOSEMAR, EN, p. 7)

Então, desde a minha trajetória na infância, eu sempre fui condicionado a... sempre tive referencias muito boas sobre a missão de ser professor. Eu tive exemplos muito bons. [...] (JOSEMAR, EN, p. 18)

Ao longo da minha carreira toda eu fui tendo muitos exemplos positivos. Sobre a função e a missão de ser professor. Não teve escapatória. Eu vejo a nossa missão de ser professor como alguém que foi escolhido por Deus pra cumprir uma missão aqui onde a gente está. Então a gente tem a missão de transmitir conhecimento. (JOSEMAR, EN, p. 18)

Destaco que Josemar traz a reflexividade sobre os modos que aprendeu e esteve diante de bons exemplos profissionais, como os destacados acima. Araújo (2006) concordando com as ideias de Pimenta e Libâneo, explica que a reflexividade pode ser reconhecida por meio do estudo dos saberes experiências, “uma vez que é por meio da experiência cotidiana que o docente passa a articular suas atitudes reflexivas com a prática educacional.” (ibid, 2006, p. 149). Portanto, entendendo que as experiências, sejam positivas ou negativas, são importantes e

determinantes para a escolha da carreira musicodocente. Este fato parece ficar demarcado nas palavras de Josemar.

A tomada de consciência sobre ser músico acontece de diferentes formas, como narra Gabriel sobre sua experiência de palco marcante, cuja ocorreu no Rock Festival em 2018.

É que foi uma das primeiras, então para mim foi o primeiro momento que eu me vi enquanto um cantor de palco, um artista de palco, que vai subir com o grupo, e isso para mim foi muito emocionante. (GABRIEL)

Gabriel entende que há um momento em nossas vidas no qual despertamos o profissionalismo em nossas práticas; ele também salienta que não devemos separar o fazer musical do fazer docente. Quando pergunto sobre a organização do grupo VocaPampa, ele comenta sobre como os saberes são mobilizados dentro do grupo e como as práticas docentes e musicais não se separam.

Então é essa construção que, a gente vai se admirando, a gente vai se ajudando, e não se tem aquela diferença entre professor e músico. É tudo uma coisa só. Eu acho que é por aí. (GABRIEL, EN, p. 15)

Para Gabriel, utilizar a técnica vocal na sua vida é essencial não somente para dar aula, mas para manter seu corpo apto para dar aula.

porque tu estar ali dando uma aula, tu vê o quanto tu precisa dessa voz, tu precisa dessa voz saudável. Isso foi se incrementando às minhas ideias enquanto professor de canto lá para criança, ou para adulto, enfim, e enquanto professor, que eu também deveria ter a minha vida saudável, a minha vida vocal saudável e eu precisava não desassociar isso. (GABRIEL, EN, p. 10)

O saber disciplinar, neste caso, também tem um papel de saber da ação pedagógica. Utilizar a técnica vocal como ferramenta para dar aula se torna um jeito particular que Gabriel encontrou para melhorar sua prática musicodocente.

No decorrer da vida dos sujeitos, à medida que as experiências vão acontecendo e se tornando significativas são criados modos de dar aulas que partem de decisões ou regras particulares. Júlio conta qual a sua função dentro do grupo VocaPampa e como ele se preocupa em não interferir radicalmente nas ações do grupo; por ter mais tempo de atuação profissional do que os demais e

por esse motivo, pode trazer alguns “vícios” em seu saber-fazer musicodocente, dentro e fora das práticas do grupo VocaPampa.

Eu tenho uma família, eu tenho as minhas manias, tanto de vivência quanto manias de música, coisas que a gente vai adquirindo inconscientemente durante a trajetória. Então eu tenho que estar sempre procurando ter um cuidado de não interferir em nada que o grupo faz, tanto de organização, quanto de tendência de quando a gente é mais velho é sempre estar querendo monopolizar ou que a minha verdade se sobreponha a verdade dos outros, então esse cuidado tem que ter. (JÚLIO, EN, p. 4)

Para Gauthier et al (1998), os modos de ser professor podem ser comparados, avaliados e pesados para estabelecer regras de ação que outros professores podem conhecer e aprender. Este fato tem a ver com o saber da ação pedagógica, que é o saber experiencial do professor a partir do momento em que suas atividades em sala de aula se tornam públicas e são testadas.

Nota-se, de fato, que, no campo da pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática comum em outras profissões. Estamos ainda aquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam. (GAUTHIER ET AL, 1998, p. 34)

O autor acredita que um estudo aprofundado deste saber docente poderia ser de grande valia para o aperfeiçoamento da prática de professores e, no caso desta pesquisa, de professores de música. Júlio ainda conta como gosta de conduzir suas aulas de música, sejam elas individuais ou coletivas.

durante a minha formação, pra eu poder sobreviver, eu dava aula no curso extraordinário de música, que é o projeto de extensão, que é o laboratório da universidade. Então eu já tinha de novo a docência ali. Isso era: “como que eu vou dar uma aula? Como eu vou dar uma aula de canto? Como que eu início a aula? Primeiro dia de aula, como que eu vou trabalhar esse primeiro dia com o aluno, nem conheço a pessoa?”. Na minha preparação, eu fui aprendendo com o decorrer da própria graduação. Primeiro, até os formatos das aulas durante o mestrado me ajudaram muito em como eu preparo a sala pra receber os alunos. Como é que vai ser? Vai ser um círculo? Vai ser uma fila? E daí essas coisas a gente aprende. Entendi que uma forma melhor seria que todo mundo tivesse se vendo. A partir da conversa com cada um dos alunos, a partir da vivência do aluno e do que ele tem de conhecimento tu monta a tua estratégia de aula durante um período, digamos, um semestre. Eu tenho um planejamento de tudo que eu faço antes de conhecer a turma ou antes de conhecer o aluno. E daí eu apresento esse plano, mostro esse plano pro aluno e daí no cronograma eu vou mudando. “Aqui o aluno já tem fruição e conhecimento aqui nesse determinado conteúdo, então vamos adiante. Não vou ficar repetindo”. (JÚLIO, EN, p. 16-17)

Percebo uma preocupação dos musicodocentes em se aproximarem de algumas condições de aprendizagem do aluno para que a matéria que está ensinando faça mais sentido na vida do estudante. Ricardo narra também o conhecimento do aluno quando refere sobre suas aulas particulares de canto e violão.

Eu acho que a questão principal pro meu trabalho, o meu saber, além da teoria musical, que todos nós precisamos ter acesso pra passar esse conhecimento, também a sensibilidade de buscar no aluno o que toca ele, qual a influência musical que ele traz de casa. O que os pais passaram pra essa criança que ele possa trazer na sua memória coletiva familiar o que toca ele? Pra que possa se desenvolver um trabalho também com emoção, com sentimento. Com troca além da parte teórica, que é o básico que a gente precisa realmente buscar pra poder passar conhecimento. [...] A gente precisa saber de muito, a gente se permite estar sempre aberto ao conhecimento pra poder conversar com o aluno, pra poder entender o aluno. Mas eu acredito que a parte básica é justamente dominar os principais elementos musicais: melodia, ritmo... Toda essa gama a gente acaba vivendo, que é o início de tudo. É poder trazer a percepção. Mas também é muito importante isso: tu estar atualizado com a realidade de cada aluno traz pra ti. (RICARDO, EN, p. 8-9)

Alguns integrantes do grupo VocaPampa relatam acreditar que a aula de música deve ser como um espetáculo, para que o aluno se sinta mais aproximado da matéria que está sendo ensinada.

Eu sempre vi a atividade da educação musical, principalmente, como um espetáculo. Eu tive professores que fragmentavam os conteúdos, como eu te falei lá no início, eu nunca acreditei nos conteúdos de forma fragmentadas pra transmitir o conhecimento. [...] A aula de música precisa ser um espetáculo. A criança precisa se sentir dentro de algo que contemple todas as artes e que utilize a música como ferramenta principal. (JOSEMAR, EN, p. 20)

Então, para manter os alunos mais ligados na aula, ela tem que ser em um formato quase como se tu... tu tem que te prepara como se fosse uma apresentação no palco. Tem que dar uma ensaiada, tem que estudar a aula que tu vai dar, tem que pensar a aula que tu vai dar. Eu penso sempre a minha aula como se fosse uma apresentação musical, para poder manter o aluno sempre com atenção naquilo. (JÚLIO, EN, p. 8)

A palavra *espetáculo*, para Pereira (2017) sugere algo que chama e prende a atenção das pessoas. Pode estar ligada a uma apresentação pública de alguma linguagem artística como teatro, dança ou música. Por outro lado, pode ter o uso informal, quando se refere a alguém ou algo extremamente interessante, bom,

bonito. Conforme Pereira (ibid), “não se pretende que os eventos de AE<sup>11</sup> ocorram como encontro formal, mas que a aula seja um espaço-tempo de apresentação artística por alguém que é admirado pelo público, ensinando pelo humor e arte os valores culturais selecionados.” (p. 198). Desta maneira, entendo que, para os sujeitos de pesquisa, a aula de música deve ser tão interessante, bonita e que prenda atenção do aluno como se fosse um espetáculo.

Neste ponto de vista, destaco a narrativa de Matheus que conta como foi ter feito o vídeo do arranjo da música Aleluia junto de seus alunos do Colégio Fátima.

Relembrar assim “Poxa, como é bom ser professor dessas crianças, como é bom estar aqui, podendo proporcionar pra elas esse momento de gravar um clipe, de cantar com a gente. Como é bom poder estar aqui com meus colegas numa época de fim de ano, dentro do colégio que me abraçou tão bem e sempre acreditou em mim desde o início”. Eu cheguei no colégio e não tive nem entrevista. Já fui conhecendo as salas “Aqui é a sala tal. Pode começar segunda”. Uma confiança muito grande no que eu poderia agregar. [...] a gente proporcionou uma coisa tão bacana pra essas crianças que a gente não faz ideia. Que até hoje a gente é lembrado por eles. Dentro de uma live, quando um pai compartilha esse vídeo, a gente vê como isso agrega na vida deles. Como a educação musical agrega na vida deles e ter proporcionado essa experiência... Porque uma coisa é a gente ir lá e passar vídeo do VocaPampa pra eles admirarem. Outra coisa é eles estarem fazendo parte daquilo. (MATHEUS, EN, p. 18-19)

Os acontecimentos significativos para os professores também se tornam especiais para os alunos e vice versa. A prática musicodocente é fortalecida pela socialização e pelo afeto.

Ressalto as narrativas de Josemar e Ricardo, que falam sobre o papel do professor de música.

Então, qual é o papel do professor nesse momento? É selecionar, filtrar. Porque a informação já existe. Nós estamos vivendo a era da informação e do conhecimento e ela já existe pra todos. O que o professor precisa fazer é filtrar essa informação pra que ela chegue da melhor forma pra os seus alunos. (JOSEMAR, EN, p. 22)

Eu sempre digo: a palavra que norteia meu trabalho é percepção. Tu abrir tua percepção pra o mundo musical, pra a sonoridade. Identificar, absorver, fazer relação de proximidade, de semelhança, e desenvolver o aluno nesse processo de ter prazer de identificar uma sonoridade, de transpor isso, vamos dizer, sensorialmente mesmo e trazer pra execução.

---

<sup>11</sup> “Aula Espetáculo” (PEREIRA, 2017)



Acredito que é esse o despertar de um professor: tu conseguir ver o teu aluno se transformar. (RICARDO, EN, p. 7)

Desta maneira, a narrativa dos sujeitos de pesquisa aponta o saber disciplinar, neste caso e música, e o saber da ação pedagógica. Em outras palavras, os entrevistados estão explicando o que ensinar e como ensinar.

Josemar comenta sobre as funções que exerce dentro do VocaPampa, como cantor e produtor musical do grupo.

Justamente pelo fato de ter uma função dupla, não só como alguém que pensa o macro do grupo, mas como alguém também que precisa cumprir a função de canto do grupo, essa transição sempre ficou muito clara pra mim. “Ora eu preciso estar aqui, ora eu preciso estar aqui. Aqui no meio não serve. Aqui eu vou confundir a galera”. Eu preciso estabelecer essas duas funções dentro do processo e de todas as coisas que se referem ao funcionar do grupo. (JOSEMAR, EN, p. 3)

Neste caso específico, o entrevistado aponta que precisa entender suas funções para que o grupo possa se desenvolver. Ao contar sua experiência durante a gravação do vídeo da música Aleluia, Josemar fala que, como cantor a produção foi muito prazerosa, mas que na perspectiva de produtor ele enfrentou alguns desafios.

Pra mim o Aleluia, até não te digo que “Nossa, pra mim foi o melhor absurdo” porque foi justamente por conta dessa parte da pré-produção. Que foi a mais tensa possível. Eu acho que é importante pra ti ter essas informações, essa visão. Pra mim foi muito preocupante. Local novo, pessoas envolvidas, muitas pessoas envolvidas e sem o cinegrafista. Saindo da zona de conforto. Foi difícil. Até se tornar uma realidade foi preocupante. Foram momentos de tensão. (JOSEMAR, EN, p. 30)

Pela perspectiva de produção musical, Josemar consegue ter uma visão macro sobre as práticas do grupo VocaPampa. Durante a pandemia e o isolamento social, os ensaios do grupo tiveram que ser cancelados e serão retomados depois que o isolamento não for mais necessário. Josemar narra como vê a movimentação do grupo VocaPampa durante a pandemia.

Eu, sinceramente, como produtor, senti o VocaPampa muito mais presente dentro das ações musicais em 2020 do que nos outros anos. Porque essa coisa da preocupação em mandar certo, em se colocar em xeque, de se colocar à prova fazia com que vocês se dedicassem mais a gravar as coisas, a estudar o arranjo, a relembrar aquilo que a gente ia fazer. O

resultado disso é um material de excelência musical. (JOSEMAR, EN, p. 16-17)

Percebo que, durante a pandemia foram produzidos novos saberes com relação às práticas musicodocentes, a fim de facilitar as ações sem colocar em risco a saúde de nenhum dos integrantes.

A partir das narrativas dos integrantes do VocaPampa, podemos perceber o quanto os saberes profissionais influenciam e facilitam as práticas profissionais de musicodocentes. Os entrevistados entendem que a articulação e inter-relação dos saberes acontecem por meio da coletividade, subjetividade, socialização e da identificação com os colegas de trabalho e instituições em que atuam.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. As experiências de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 17)

Os entrevistados acreditam em uma formação continuada, que se inicia desde os primeiros momentos em que o sujeito se transporta para o meio social, produzindo saberes que serão legitimados na universidade em cursos de formação e que se desenvolvem a cada momento da vida do musicodocente. “Com certeza a qualificação profissional abre portas.” (JÚLIO, EN, p. 26)

O estudo dos saberes profissionais e suas articulações nas práticas de musicodocentes está a serviço da profissionalização da profissão musicodocente. O aperfeiçoamento, inter-relação e legitimação dos saberes profissionais acontece no cotidiano dos/as professores/as de música, ou seja, na experiência de trabalho. Ainda ressalto a importância de reconhecer a experiência do cotidiano como experiências formadoras.

### 5.3 “Terceiro tempo” – Saberes profissionais musicodocentes do VocaPampa

O VocaPampa não só na sua teoria, mas na sua prática, desconsiderando esse período de pandemia, é um projeto em que a gente tem a possibilidade de fazer o terceiro tempo de um jogo de futebol. (JOSEMAR, EN, p. 6)

A análise interpretativa-compreensiva das histórias buscou destacar a relação entre o que os sujeitos significam das práticas de formação do ponto de vista colaborativo, pelas quais, no dinamismo de um processo continuado, conseguem captar as regras do jogo de suas vidas com os outros e consigo mesmos. Trata-se, portanto, da possibilidade que eu, como pesquisadora e os colaboradores, temos de ressignificar nossas percepções sobre o processo e suas práticas de vida.

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva - está vinculado à todo o processo de análise, desde o início, tendo em vista a exigência de leituras e releituras individuais das transcrições das narrativas, contando com os agrupamentos das UATs. Desse modo, intenciono desenvolver uma exposição de narrativas a fim de compreender como os saberes profissionais de musicodocentes são mobilizados e inter-relacionados pelos integrantes do grupo VocaPampa.

No contexto profissional dos sujeitos desta pesquisa, o VocaPampa assume um papel de referência e apoio nas atividades em sala de aula e também em atividades musicais. Julio conta sobre a inter-relação de seu trabalho musical com o trabalho de docência em música.

Nesse contexto o VocaPampa entra muito bem porque é um trabalho direto com o canto, com a arte do canto, com o vocal. É isso que eu utilizo. Daí, das experiências que eu tenho lá, a gente aprende muito com os alunos. Dessas experiências e vivências que eu tenho com os alunos lá eu também as vezes trago alguma coisa pra dentro do VocaPampa. acho que é uma troca. Não tem como ser diferente, porque a gente é um ser humano só. Não tem como tu não ficar lingando as coisas. (JULIO, EN, p. 7-8)

Gabriel comenta sobre como o VocaPampa auxilia na construção dos saberes profissionais na sua atividade docente, através do diálogo e da observação do trabalho dos colegas.

É muito legal ver o jeito que as pessoas encaminham as coisas, que as pessoas orientam seus alunos, e eu pude perceber que eu consegui pegar de todos um pouquinho. [...] Não só comigo, na conversa com os demais, nossa conversa entre colegas do VocaPampa “ah, eu acho que assim a gente podia fazer assim” sabe, e eu acho que é uma construção do conhecimento. Como tu diz que o VocaPampa é um laboratório, é exatamente isso. (GABRIEL, EN, p. 4)

Josemar explica como o VocaPampa atua na sua vida através da narrativa de momentos “charneira”. Ele relata que as experiências de partilha de conhecimentos junto ao grupo se tornam enriquecedoras para a atuação profissional e para o desenvolvimento do próprio grupo.

Pelo fato de o VocaPampa ser um marco nessa transição ele significa muito. [...] porque ele perdurou desde o ano de 2016 e vem perdurando até o momento e vai perdurar por muitos anos ainda, onde já está acontecendo mais uma mudança de chave. Então, essas mudanças de chave onde hoje eu estou me tornando aluno novamente. Depois de 5/6 anos, [...], voltando a função de aluno. Isso é muito importante por que quando a gente volta [...] a gente começa a enxergar as coisas de novo com um pouco mais de maturidade do que na última empreitada como aluno. A gente começa a enxergar as coisas de forma diferente, entender o macro. O porque que realmente tu está ali. O VocaPampa tem essa característica como um laboratório onde todo mundo está ali pra expressar a sua opinião, pra expressar as suas ações, pra evoluir no momento do processo, no meio do processo. (JOSEMAR, EN, p. 2)

Da mesma maneira, para Ricardo, o início das atividades com o grupo configura um momento importante em sua vida profissional.

O VocaPampa chega pra mim sobre a performance do canto, sobre a técnica vocal, sobre harmonização vocal, sobre todo esse impacto, vamos dizer técnico, de grande influência na minha carreira. Eu posso dizer “antes do Voca” e “depois do Voca”. Principalmente por poder cantar com colegas que estudam a voz e se dedicam harmonizando. (RICARDO, EN, p. 1)

Para Matheus, a dinâmica de produção musical do grupo VocaPampa foi determinante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula na educação básica, ressaltando a importância do uso da tecnologia para que seu trabalho continuasse durante a pandemia de Covid – 19.

Toda essa organização dos ensaios, de como gravar, de como pensar numa gravação, nas cenas, o que gravar primeiro no microfone, do áudio, todo esse esquema que a gente foi aprendendo, e na convivência, as vezes ajudando em alguma coisa e outra, eu consegui aplicar hoje, principalmente na pandemia, com os corais que eu trabalhei on-line, vendo como iniciar esses ensaios com grupos vocais, principalmente a distância, que é bem difícil. (MATHEUS, EN, p. 2)

Júlio conta sobre uma experiência vivida nos ensaios musicais junto ao VocaPampa, em que ele produziu conhecimento coletivamente e levou essa experiência para a sala de aula com seus alunos.

De uma simples conversa de 5 minutos tu capta algo que tu pode levar pra aula. E isso a gente tem no VocaPampa. Eu faço isso, embora as vezes eu não conte o que eu faço. (risos) Mas eu dou as referências. Se eu vou fazer o exercício do SIM, NÃO E TALVEZ pela primeira vez eu digo “Isso aqui faz parte de uma terapia que uma colega minha aprendeu lá, tinha que fazer para a recuperação da prega vocal, faz tantas sessões ao dia, mas eu acho que pra a preparação nossa aqui é interessante” e aí eu vou levando. É um elemento dessa troca. (JULIO, EN, p. 10)

Matheus relembra um momento importante durante a pandemia em que precisou aprender a usar recursos tecnológicos a partir de uma experiência com o grupo e levar este aprendizado para a docência escolar

No início de março eu tive que aprender a posicionar uma câmera, a usar um microfone, tive que adquirir material pra isso, que eu não tinha. Tive que aprender a mexer em um editor, a pensar numa iluminação. Tudo aquilo que a gente fazia ao vivo no Voca eu tive que começar a abraçar em casa, sozinho. Pras aulas do colégio, pros ensaios do coral. Quando surgiu aquela primeira gravação do Voca à distância, eu acho que tudo que eu já estava fazendo aí eu apliquei no Voca. Como posicionar, como me ajustar, ver se eu não estou espelhado. “De repente botar uma luz aqui atras, gravar de novo, gravar duas vias da voz”. Mas eu já estava num pique de gravação caseira, já estava em um pique de edição em casa. Quando surgiu o do Voca eu pensei “Bom, agora é só mudar o disco, mas é a mesma coisa. É a mesma gravação, a mesma edição que eu estou fazendo aqui em casa, só que agora com o Voca”. Então eu acho que nessa hora é o que eu já estava fazendo na minha docência, porque tinha que gravar toda semana vídeos pro colégio, toda semana gravar o material pro coral do militar, dar aula ao vivo, eu apliquei no Voca nessa hora. Acho que talvez tenha invertido os papéis nesse momento da pandemia. (MATHEUS, EN, p. 11)

Percebo que as recordações através de momentos chave se tornam importantes reflexões de formação ao longo da vida. Nota-se nos colaboradores mudanças de semblante e atitude no momento em que isto é narrado. Para Josso (1988, p. 44) a lembrança das discontinuidades das experiências de vida impõe aos sujeitos transformações de caráter mais amplo, no momento em que também fazem a si mesmos interrogações sobre perdas e ganhos no caminho.

A integração entre áreas da arte também aparece no trabalho do grupo, como forma de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos profissionais.

## Josemar ressalta o caráter interdisciplinar da atuação musicodocente do VocaPampa

Por exemplo: o Game of Thrones foi a nossa primeira produção cinematográfica com luz artificial. Então “Buum”. Com figurino, maquiagem, foi a primeira vez que a gente utilizou. Eu não posso deixar de comentar isso. A gente está unindo outras áreas dentro da nossa área. A gente está utilizando da interdisciplinaridade e isso é o que a gente luta até hoje. A gente busca uma escola que tenha ações interdisciplinares, que saia daquela raiz de fragmentar conteúdos, que crie teias de conhecimento. A gente fez isso nessa produção. Não posso deixar de citar. (JOSEMAR, EN, p. 25)

Esta conexão de áreas do saber ou, objetivamente, interdisciplinaridade é apontada por Fazenda (2002) como sinônimo de mutualidade ou reciprocidade que gera uma atitude diferente frente aos problemas do conhecimento, neste caso, como possibilidade de soluções ao Voca. Para ela, o sujeito assume-se aberto ao diferente, incapaz de produzir algo sem que outros saberes se conectem na problemática em questão e por conseguinte está mais livre de preconceitos e amarras conceituais.

Por sua vez, Tardif (2014) defende que o docente valorize as diferentes noções de distintas áreas de estudo assim como as experiências cotidianas que se entrecruzam no viver com os outros. Na educação musical, Fucci Amato (2010) enfatiza a ampla gama de possibilidades de exploração educativo-musical da voz. Segundo ela, além da técnica vocal, o docente deve-se apropriar-se de conhecimentos de fonoaudiologia, fisiologia, atividade física, nutrição e a corporeidade geral, para qualificar-se enquanto sujeito de interação de saberes e sentimentos.

Nessa mesma ênfase de pensamento Ricardo narra sobre os fundamentos do canto e como as práticas junto ao grupo VocaPampa aprimoraram esses conhecimentos a favor de suas práticas musicodocentes.

O domínio da percepção para usar do (aparelho) fonador mesmo, com qualidade de afinação, uma boa articulação, domínio das ressonâncias pra poder colocar a voz onde ela precisa estar, mediante a idealização de quem faz o arranjo. Ele pensa em um timbre, ele pensa numa colocação de cada nota, pra que consiga soar com o outro naipe do arranjo. E da parte pedagógica... Tu sabe que eu acredito muito nessa questão do desenvolvimento... vamos dizer assim, do didático mesmo. De parar, de fazer toda preparação antes do ensaio, de ter um relaxamento, de ter um processo de, digamos assim, afinação mental do grupo. Isso eu acho incrível. Isso eu acho fundamental. (RICARDO, EN, p. 3-4)

Em sua tese, Almeida (2019) defende a ideia de um maior engajamento da formação de professores nas diferentes formações musicais, pedagógicas e artísticas que cada um traz ao longo da sua vida. Segundo a autora, as manifestações musicais são atravessadas por aspectos antropológicos, psicológicos e sociais que devem ser cuidadosamente observados e mobilizados nos contextos de ensino. E reside aí, segundo Almeida, o lugar estratégico das metodologias (auto)biográficas através das narrativas que promovam uma abertura à escuta de si, dos outros e dos cenários musicais.

Neste sentido, Josemar defende o trabalho a partir do diálogo com as diferentes ideias que circulam nos encontros do grupo.

Eu acredito que o VocaPampa é isso. Não tem como separar. Pelo contrário, só ajuda a evoluir ainda mais. Porque é um projeto que proporciona, não só a performance musical, mas também o diálogo, as diferentes situações, as diferentes ideias de humanização que fazem parte das rotinas de ensaio. (JOSEMAR, EN, p. 6)

Em sua narrativa, Gabriel declara:

Eu estudei, fiz aula nesse período de pandemia. Junto a tudo isso, eu tive aula com professores, investi um dinheiro, e também para o VocaPampa, tudo assim com visão “não, aqui eu vou conseguir chegar a melhores agudos”, e a gente sempre trocou figurinhas de alunos e como professores enfim, e isso me engrandeceu absurdamente assim na pandemia também. Eu aprendi muito enquanto aluno e enquanto professor. Eu aprendi muito. Foi essencial para mim essa experiência (GABRIEL, EN, p. 12).

Matheus enfatiza a importância que a metodologia usada no VocaPampa exerce em sua atividade docente através das experiências vividas dentro dos ensaios do grupo.

Eu lembro no coral do Sentinela. O ano retrasado, porque o passado a gente já estava na pandemia né. Os baixos, eu tinha 3 baixos só e eles se revezavam muito. Então, quando ia um no ensaio, os outros dois faltavam. Na outra quinta ia um dos que faltou e o que foi já não foi mais. Eles sempre faziam esse rodizio. No dia que eu tive os três juntos eu tive que ficar quase meia hora passando a primeira página com eles, porque o que foi passado três ensaios atras eles não lembravam mais. O que foi a dois (ensaios) já não lembrava tanto, e o que foi no último lembrava alguma coisa. Então eles estavam sempre nessa... como que eu vou dizer... alternando. Porque eles não tinham muito frequência. Daí eu lembrava “Bom, funciona muito a gente começar a passar devagarinho”. As vezes eu pegava as sopranos (pra cantar) oitava acima pra cantar a mesma linha melódica pra entrar na memória deles como é que a linha

melódica é. E assim eu ia. A gente sabe que no Voca tem isso. As vezes dá um problema em um trecho ali “vamos passar a voz”. Um exemplo meu “Vamos passar a voz do Matheus ali com ele”. Isso, certamente eu levei pros meus ensaios com os grupos. Acho que é o principal. Essa didática que o Josemar tem de ensaiar com a gente (MATHEUS, EN, p. 7).

No ponto de vista de Gabriel, a mobilização dos saberes acontece de maneira espontânea

A gente não pode “Ah, agora eu vou ativar meus saberes docentes”. Isso é uma coisa que tu tem que ter, é uma caminhada junto, isso tem que já ser natural de ti. Claro tu vai estar “Não, aqui eu vou fazer isso, vou pegar essa referência. Não, mas aqui eu aprendi no palco quando eu cantava com o coral lá em Santa Rosa”, que eu aprendi com o meu colega que canta há 20 anos, que tem 60 anos, e que canta há 20 anos naquele coral, por exemplo (GABRIEL, EN, p. 13).

Venho compreendendo que as atenções da pesquisa em educação musical na atualidade precisam estar voltadas para o atravessamento constante de experiências de vida que incidem nos processos de formação. São aprendizagens, instrumentos, técnicas e significados de ação pedagógica que podem estar mais ou menos organizados no planejamento docente mas que quase sempre não aparecem na formação acadêmica. Em certos momentos, os processos formais descartam ou ignoram tais experiências, quando estão em defesa de pedagogias conservadoras.

Neste contexto, as narrativas como dispositivo de compreensão e interpretação da realidade de musicodocentes potencializa o valor que a vida cotidiana e suas nuances adquirem na produção de sentidos de educação e de arte. Souza (2013, p. 04) enfatiza que “[...] os processos de construção simbólica e as regras implícitas e explícitas no mundo da vida cotidiana privilegiando as relações intersubjetivas” proporcionam aos sujeitos que narram suas experiências de significado aos seus percursos de vida pessoal e profissional.

Nas narrativas dos participantes aparecem muitos atravessamentos da vida cotidiana, bem como a intensidade da performance na formação permanente.

A gente não pode fazer essa diferença de que “Ah, eu sou professor, ou eu sou músico”. Não. Eu acho que a gente precisa associar isso tudo (GABRIEL, EN, p. 15).

No ensaio, quantas vezes alguém não consegue fazer, o Josemar as vezes ajuda “Vamos passar todo mundo junto a linha do fulano porque o



ele está com dúvida” até que sai. Acho essa didática bacana, de envolver o coletivo pra resolver aquele problema (MATHEUS, EN, p. 2).

Fui conhecendo mais a minha voz por esse sistema de ensaio do VocaPampa (MATHEUS, EN, p. 4).

[...] muito do que eu ensino nos corais ou muito do que eu faço nas minhas aulas de educação musical ou até mesmo pra minha aluna de violino particular, nos projetos lá de Tupã (Tupanciretã – RS) de música, é muito daquilo que faz sentido pra mim na hora de tocar ou na hora de cantar. As vezes eu (penso) “Fiz uma relação pra tocar tal parte com uma figura, com uma imagem, com uma linha, o raciocínio da melodia” vamos supor. No VocaPampa eu já passei muito por isso (MATHEUS, EN, p. 9).

Difícil escolher. Só tem desafios interessantes. Cada uma teve um desafio, mas eu acho que principalmente pelo viés pedagógico eu vou escolher o “Aleluia”, com os alunos do Fátima (MATHEUS, EN, p. 17).

O VocaPampa é um laboratório. Porque ele está sempre interligado a algum projeto da minha vida, seja pessoal ou profissional. Ele está sempre interligado (JOSEMAR, EN, p. 14).

E o Voca sempre foi, isso é uma coisa que eu me orgulho muito de falar, bem bairrista mesmo, cara do sul. Eu me orgulho muito em falar que o Voca é um laboratório. Ele é um projeto de extensão do que a gente viveu na UFSM. É um laboratório pra aplicar todos os tipos de conhecimentos possíveis que a gente tem no nosso cotidiano, na nossa vivencia (JOSEMAR, EN, p. 12).

Tudo que eu vivo no Voca que me desafia num arranjo e que eu vejo os colegas já formados aplicando técnicas, aplicando o seu conhecimento, eu absorvo pra trazer pra minha realidade e pros meus alunos. Então muitas vezes, em algumas dificuldades com o aluno eu aplico algumas técnicas que eu vivo no VocaPampa e muitas vezes mostro que no grupo a gente vence aquele desafio através desse conhecimento (RICARDO, EN, p. 4).

Neste sentido, todos os participantes da minha pesquisa lembraram fatos e histórias, todas elas conectadas com práticas da vida cotidiana em música e na docência. As experiências aqui funcionam como uma teia de relações entre significados acadêmicos e práticos de música. Ademais, assumem a importância de que a aprendizagem relacionada à música é sempre uma prática coletiva implicada em trocas constantes e significativas. Sobre isso, Josemar conclui “Não consigo te dizer ‘é esse saber, ou isso, ou aquilo’. Eu reforço, mais uma vez, teia de conhecimentos.” (JOSEMAR, EN, p. 22).

A partir da leitura e do entrecruzamento das narrativas percebo que os integrantes do VocaPampa buscam aprimorar suas práticas e saberes profissionais a partir da interação e do diálogo, sempre entendendo que cada

experiencia é diferente e única e que sua formação depende da interação e da produção de saberes na coletividade. No próximo capítulo encaminho as considerações finais da pesquisa buscando discutir como os saberes profissionais são inter-relacionados nas práticas de musicodocentes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, busquei investigar os saberes profissionais que constituem as práticas profissionais dos integrantes do grupo VocaPampa. Para pensar sobre os saberes que envolvem as práticas de professores de música, levei em consideração que todos os integrantes do grupo tem ou estão em processo de formação docente em música. O professor de música, além de ser docente, muitas vezes atua na área da performance musical, pois ser músico, conforme a narrativa dos participantes de pesquisa, é uma atividade intrínseca à atividade musicodocente. Os saberes profissionais que envolvem as práticas do músico e do docente que participa do VocaPampa Pampa são construídos e mobilizados através do desenvolvimento pessoal e interpessoal dos sujeitos em seu cotidiano, seja com colegas de profissão, com alunos e comunidade escolar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa compreendi que os saberes profissionais que envolvem as práticas de professores de música não se dissociam, nem em momentos de prática docente, nem em momentos de performance. Os integrantes do grupo têm formação profissional em Música – licenciatura, mas também acreditam que, para o professor de música, é imprescindível que o sujeito se mantenha em contato com a performance musical, pois o professor de música é necessariamente músico, ou seja, destacam o saber musical e o saber da performance como relevantes à atuação profissional musicodocente. Entendo que para ser professor de música, é importante que se tenha conhecimentos acerca da docência e dos espaços institucionais na qual ela será desenvolvida, pois não basta somente ser músico, ter talento, ter bom senso, ter experiência ou conhecer os alunos para ser um bom professor de música.

Sublinho que as narrativas dos sujeitos de pesquisa não representam todas as possibilidades de mobilização de saberes profissionais, além de processos formativos e de construção da docência em música. Sendo assim, pretendi demonstrar caminhos possíveis para a compreensão de saberes profissionais de musicodocentes.

O entendimento sobre os saberes profissionais acerca da atividade docente em música inicia-se antes da entrada em um curso superior. As experiências

vividas enquanto alunos contribuem para a aprendizagem e formação do musicodocente, através de modelos positivos e negativos de professores. A formação nos cursos superiores de graduação e pós-graduação, voltadas, principalmente, para a docência em música, também faz parte dos processos formativos para a performance do musicodocente.

Deste modo, destaco os diversos espaços e as experiências que os integrantes do VocaPampa viveram, durante a sua formação inicial, graduação e pós-graduação, as quais constroem e mobilizam os saberes profissionais de musicodocentes que foram narrados e apontam inter-relações acreditadas aos saberes profissionais que constroem e realizam. Através do processo de entrevistas, leituras e releituras das transcrições, percebi como as vivências e aprendizagens ao longo da trajetória de formação e junto ao grupo VocaPampa tem impacto com as práticas profissionais dos sujeitos.

Apesar da formação acadêmica do professor de música não focar em questões relacionadas à performance musical de modo mais aprofundado, os musicodocentes encontram maneiras de se manter em contato com a prática de palco, equilibrada com suas práticas docentes, mesmo durante sua formação acadêmica. Os trabalhos musicais acabam potencializando o desenvolvimento e a inter-relação de saberes docentes por meio de espaços como o grupo VocaPampa, que é constituído por professores de música e tem o objetivo focado na performance musical com arranjos vocais *a cappella*.

Sabendo que a profissão docente conta com um repertório de saberes, levo em consideração que saber sobre teoria musical, harmonia, ritmo, história da música, performance, entre outros, denominados como *saberes disciplinares* são importantes para ambas atividades do musicodocente. Diferentemente do saber da performance, o qual o professor desenvolve para dar aulas de instrumento ou canto, o saber da disciplina expõe o mundo da matéria que está sendo ensinada, neste caso, a música. O saber da performance é importante para o musicodocente porque lida de maneira direta com o objeto de aprendizagem das aulas de instrumento ou canto, permite que o professor de música consiga explicar ao aluno elementos musicais e extramusicais que auxiliem no momento de performance de palco, no qual seu aluno/a irá experienciar. Permite que, a partir de suas

experiências como músico performer, o/a professor/a consiga tornar o momento de performance do aluno mais prazeroso, com menos nervosismo e inseguranças ao tocar ou cantar.

O VocaPampa parece ter o papel de promover socialização profissional. O grupo produz, organiza, modifica e entende saberes docentes e também, no caso desta pesquisa, saberes musicais (de performance) em conjunto, no ato das apresentações, mas, principalmente, nos ensaios, encontros e reuniões que aconteciam, presencialmente, anteriormente ao surgimento da pandemia do novo Corona Vírus. Durante o período de isolamento social o grupo permaneceu sem encontros presenciais, realizando apenas uma live e gravações remotas de músicas do repertório do cancionero gaúcho.

Destaco que os saberes profissionais são potentes ao entendimento de como os integrantes do grupo VocaPampa articulam suas práticas docentes, bem como de que maneira se entendem, profissionalmente, nos espaços que ocupam. Outro ponto forte para a compreensão de meus achados de pesquisa diz respeito a atividade docente que, por sua vez, decorre do conjunto de saberes articulados na realização do trabalho do professor.

Primeiramente, deve-se dizer que o conceito de saber profissional pressupõe o conhecimento em uso, e não somente enunciado. Nesse sentido, ele não se confunde nem com o conhecimento científico resultado de investigações e apreensões da realidade pelo trabalho de pesquisa, nem com os recortes e apropriações aplicadas deste último na forma de conhecimento técnico e tecnológico ou, ainda, com enunciados de ordem filosófica, jurídica ou equivalentes (RAMOS, 2014, p. 109).

Os saberes também são temporais, de maneira que são constituídos ao longo da carreira do professor, bem como ao longo de sua vida. São constituídos a partir das crenças produzidas sobre o que é ser professor/a, desde quando ainda estava no papel de aluno. A partir desta afirmação podemos destacar que o estudo dos saberes profissionais está ligado ao estudo das demais dimensões do ensino. Importante lembrar também que os saberes não se constituem somente na formação acadêmico-profissional ou na formação continuada, mas também estão ligadas à trajetória de vida de cada indivíduo.

Entendo o VocaPampa como sendo, além de um grupo vocal voltado para a performance de arranjos a cappella, também um espaço em que os integrantes podem inter-relacionar seus saberes profissionais musicodocentes, através de experiências partilhadas durante ensaios e apresentações juntos. O grupo VocaPampa se torna *locús* de produção e mobilização de saberes profissionais musicodocentes.

Desta maneira, compreendo que os saberes profissionais mobilizados pelos integrantes do grupo VocaPampa são uma mistura de experiências e práticas musicodocentes que se legitimam na coletividade, na intersubjetividade, principalmente através do saber da experiência e do saber da ação pedagógica. Seus modos de produção musical e de performance são desenvolvidos pela reflexão dos saberes docentes e do saber da performance. A inter-relação dos saberes profissionais produzidos pelos integrantes do grupo acontece a cada momento de encontro musicodocente, seja em ensaios, dentro da sala de aula, ou em conversas informais entre os sujeitos de pesquisa.

Com relação ao trabalho que concluo agora penso que poderiam ser aprofundadas as questões relacionadas às práticas profissionais e inter-relação de saberes profissionais durante a pandemia de Covid – 19. Durante a pandemia tivemos que nós adaptar ao ensino remoto e criar apresentações musicais por meio de live ou gravações à distância. Questiono-me como essa mudança afetou na mobilização de saberes profissionais musicodocentes e quais os principais desafios enfrentados pelos professores de música e pelos músicos com relação às suas práticas.

Durante o curso de mestrado em educação também tive a oportunidade de conhecer e aprofundar meus estudos em pesquisas acerca da decolonialidade em música e de assuntos relacionados a questões raciais, de gênero e de sexualidade relacionadas à educação que despertaram a minha curiosidade e que me fizeram pensar sobre minha própria construção musicodocente, por ser uma mulher negra inserida em um espaço de privilégio social. A maioria destas pesquisas foram-me apresentadas pelo seminário intitulado *Estudos Pós-Coloniais e Educação: A Escuta da Diferença Como Ética Nas/Das Práticas Escolares*, com os estudos de

Grada (2019)<sup>12</sup>, Hooks (2017; 2019)<sup>13</sup>, Mbembe (2019)<sup>14</sup>, Moreira e Weczenovicz (2020)<sup>15</sup>, Ballestrin (2013)<sup>16</sup>, Gonzales (1984)<sup>17</sup>, Oliveira e Candau (2010)<sup>18</sup> e Queiroz (2017). Penso que estas temáticas podem impulsionar pesquisas futuras, a serviço do meu desenvolvimento profissional e também para o campo da educação musical e da inclusão, visando uma pedagogia da arte mais inclusiva, igualitária e acessível para todo e qualquer ser humano.

---

<sup>12</sup> GRADA, Kilomba. Memória da plantação. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

<sup>13</sup> HOOKS, Bell. Olhares negros, raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 2ª Edição.

<sup>14</sup> MBEMBE, Achille. Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada. Vozes: Petrópolis, 2019.

<sup>15</sup> MOREIRA, Messias da Silva; WECZENOVICZ, Thaís Janaina. Educação em direitos humanos: perspectivas decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

<sup>16</sup> BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

<sup>17</sup> GONZALES, Lélia. RACISMO E SEXISMO NA CULTURA BRASILEIRA. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

<sup>18</sup> Oliveira, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de Música na Educação Básica: Um estudo a partir de narrativas de professores.** Porto Alegre, 2011. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio grande do Sul.

ALMEIDA, Jéssica. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à teia da vida.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

ARAÚJO, Gabriela da Ros de. **Formação continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes.** Santa Maria, 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.

ARAÚJO, José Magnaldo de Moura. **Saberes Docentes na Prática do Professor de Música do projeto SESC Cidadão.** Natal/RN, 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio grande do Norte.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.** Santa Maria, 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução: Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de Música: Três estudos de caso.** Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional.** In: Anais do XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio NEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical. 21 a 24 de outubro de 2003. Florianópolis, SC. Disponível em [http://abemeducaçao musical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2003.pdf](http://abemeducaçao musical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf)  
Acesso em 28/09/2020

BENCKE, Adriana. **O papel da música no contexto escolar.** In: XVIII Seminário Internacional de Educação no MERCOSUL, 2018. Disponível em : <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/5%20-%20Mostra%20de%20Trabalhos%20de%20Prof.%20da%20rede/Trabalhos%20>



[Completos/O%20PAPEL%20DA%20M%C3%9ASICA%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf](#). Acesso em 20/08/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 16 jul. 2020.

BOWMAN, Wayne. **The social and ethical significance of music and music education**. Revista da ABEM, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018. DOI: 10.33054/ABEM2018a4010

CARIA, Telmo. **A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento**. Análise Social, n. 224, p. 498-532, 2017.

CARVALHO, Adriano Vieira de. **Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição**. Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, 2014, 9(2), 34-43. doi: 10.14483/jour.gdla.2014.2.a03

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: Diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical**. São Carlos, 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos.

COUTO, Lara Barbosa. **Afetividade em componentes curriculares voltados para a voz**. Repertório, Salvador, ano 21, n. 30, p. 127-146, 2018.1

DOMINICÉ, Pierre. **O que a vida lhes ensinou**. In NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010. P. 81-95

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Interdisciplinaridade, música e educação musical**. Opus, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

GAUTHIER, Clermont; MATINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira – Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise. Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMANO, Idilva Maria Pires; VALENTIM, Farley Janusio Rebouças. **Fazendo pesquisa narrativa.** 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/26.pdf> Acesso em 21/10/2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Edição nº 3 - São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HOWES NETO, Guilherme. **De bota e bombacha: um estudo antropológico sobre as identidades gaúchas e o tradicionalismo.** Santa Maria, 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340 p.

JOVCHELOVICH, Sandra. BAUER Martin W. **Entrevista Narrativa.** In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

JUNCKES, Rosane Santana; DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais.** Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 36, p. 511-527, 2012.

DE ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Entre foto (e) grafias: percursos e indícios da produção de saberes docentes no cotidiano escolar.** INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 4, n. 10, p. 62-77, 2013.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Tradução Cristina Antunes. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LOURO, Ana Lúcia. **A narrativa de si como recurso para formação inicial de professores de música: relato de experiências vividas no Curso de Licenciatura em Música da UFSM nos anos de 2004 e 2005.** In: XIV Encontro Anual da ABEM. Belo Horizonte, 2005.

MAESTRI, Rita de Cássia; MINDAL, Clara Brener. **Metodologia de história de vida: a história de vida Profissional de uma pessoa surda.** In: XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. Anais... Curitiba/ Paraná, 2013, p. 14559 - 14568

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004.

MARCON, Fernanda. **Música Nativista e Imaginários Gauchescos: sobre cantar opinando.** Música e Cultura nº5, 2010.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam.** Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>. Acesso em 13 out 2020

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MILDER, Camilla Rodrigues et al. **Por debaixo dos panos: a construção da imagem da prenda tradicionalista por meio de exposição fotográfica do departamento de tradições gaúchas Noel Guarany.** Santa Maria, 2013. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, André Santos Ferreira de. **O saber docente e a educação musical.** In: Anais do IV SIMPOM, 2018 – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/7708/6659> Acesso em 28/09/2020.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Um estudo dos gêneros orais aula espetáculo e aula show.** Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 19, n. 2 | jul./dez. 2017 ISSN 1983-3857 DOI 10.14393/OT2017v19.n.2.196-229

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica.** Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões.** REVISTA DA ABEM | Londrina | v.25 | n.39 | 132-159 | jul. Dez. 2017

RAMOS, Marise Nogueira. **O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, n.04, p.105-125. Outubro-Dezembro, 2014.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014

SUBTIL, Maria José Dozza. **Licenciatura em música: dilemas da formação docente frente às demandas da prática escolar.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 24, P.168-188 jan./abr. 2015. Disponível em [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/) Acesso em 18/08/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2014. Edição digital. Disponível em <https://play.google.com/books/reader?id=a9qbBAAAQBAJ&pg=GBS.PT29.w.3.0.23>

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis.** Santa Maria, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.

WEBER, Vanessa. **Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento.** Opus, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2510>.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista Narrativa

#### Dados de identificação:

- Nome: \_\_\_\_\_
- E-mail: \_\_\_\_\_
- Telefones: \_\_\_\_\_
- Endereço: \_\_\_\_\_
- Atuação Profissional: \_\_\_\_\_
- Nível/níveis de ensino: \_\_\_\_\_
- Tempo de Atuação no Grupo VocaPampa: \_\_\_\_\_
- Data da entrevista: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
- Duração da entrevista: \_\_\_\_\_

#### Questão disparadora:

- *Conte-me sobre o VocaPampa na tua vida, musical e como professor de música.*

#### Questões auxiliares:

- O que te levou a participar do grupo VocaPampa?
- Comente sobre a organização do grupo e tua participação nele.
- Comente sobre conhecimentos musicais e pedagógicos que achas que são necessários em sua participação no VocaPampa. Você percebe alguma articulação destes conhecimentos com os conhecimentos de sua docência.
- Em algum momento o trabalho do VocaPampa se expande ao teu trabalho na escola e vice versa? Você inter-relaciona seus saberes docentes com sua performance musical? Se sim, como? Quais são os saberes que percebes articulados?

- Considerando tua participação no grupo, conte-me sobre os conhecimentos agregados e gerados como músico e como professor?
- E nos momentos vividos em 2020/2021, como o grupo VocaPampa reverberou em tua vida? Como foi ficar sem participar presencialmente, com o grupo durante a pandemia?
- Conte-me sobre ser professor de música na educação básica e sobre trabalho que realizas (desafios, conquistas, relações com a escola de educação básica?).
- Na pesquisa utilizo o conceito de saber profissional como sendo a interlocução dos saberes docentes e saberes musicais que permeiam as práticas de professores de música. Poderias me falar sobre os saberes profissionais que envolvem o teu trabalho como músico-docente?
- Você percebe relações entre a tua docência e a tua participação no VocaPampa? Poderia comentá-las.
- O que você poderia dizer para professores de música que atuam na educação básica em relação a ser músico e ser professor?

Para finalizar eu trouxe um conjunto de 6 gravações do VocaPampa, na qual você fez parte. Escolha uma, vamos ouvi-la em conjunto e depois me fale sobre nossa escuta. Me conte sobre a tua escolha e o quanto essa música reverbera em teus modos de ser músico-docente.

- Há algo mais que tu gostarias de me contar?
- Há algo que tu gostarias de me perguntar?

## **APÊNDICE 2 - Termo de consentimento**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E ARTES**  
**FAPEM: FORMAÇÃO, AÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL**  
***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO***

Mestranda: Ediana Torres Freitas Larruscain

Pesquisadora responsável: Prof.<sup>a</sup>. Dar<sup>a</sup>. Cláudia Ribeiro Bellochio

Título do projeto: MÚSICOS-DOCENTES: UM ESTUDO ACERCA DOS SABERES PROFISSIONAIS NO GRUPO VOCAPAMPA

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Ediana Torres Freitas Larruscain têm por objetivo firmar acordo escrito com o voluntário para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o)

Natureza da pesquisa: Esta pesquisa tem como finalidades: compreender os saberes profissionais mobilizados por músicos-docentes a partir das narrativas dos integrantes do Grupo Vocal VocaPampa.

No desdobramento apresentado como objetivos específicos, apresentar a organização do Grupo VocaPampa e os seus modos de produção musical e de performance, na perspectiva da narrativa de seus componentes e discutir os saberes envolvidos, e suas inter-relações, na produção musical de músicos-docentes

Participantes da pesquisa: Integrantes do grupo vocal VocaPampa

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo você colabora ao responder as perguntas sobre sua trajetória musical e trajetória docente. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser

poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora.

Sobre as coletas ou entrevistas: As entrevistas narrativas serão combinadas com antecedência (hora e local).

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas a pesquisadora terá conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar no campo da pesquisa em Educação Musical, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_ após a leitura e compreensão destas informações, sob minha responsabilidade, é voluntária. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

---



Assinatura do  
entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da  
Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Contatos: NOME E TELEFONE DA PESQUISADORA:

Ediana Torres Freitas Larruscain

(55)9 99088271

didalarrusca@hotmail.com

---